

Karlova univerzita
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky
Sociální pedagogika

Diplomová práce

Bc. Andrea Kadlecová

Pojetí úspěchu a neúspěchu při práci s klienty z pohledu pracovníků střediska výchovné péče

The conception of the success and failure while working with the
clients from the point of view of the educational care
center's workers

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, bez kterých by diplomová práce nemohla vzniknout. Své báječné vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D za její cenné rady, metodickou podporu, milé vedení a neskutečné pracovní nasazení. Dále středisku výchovné péče, které se výzkumu účastnilo, a všem participantům za milé přijetí, jejich drahocenný čas a za sdílení zkušeností. A v neposlední řadě své rodině a blízkým za jejich podporu, pomoc a pevné nervy po celou dobu mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

Andrea Kadlecová

Anotace

Diplomová práce se zabývá chápáním úspěchu a neúspěchu práce s klienty z pohledu pracovníků středisek výchovné péče a zdroji jejich hodnocení. Jedná se o problematiku, která spadá do oblasti profesního sebehodnocení. Práce má empiricko-teoretický charakter. Teoretická část práce se zabývá představením činnosti středisek výchovné péče, jejich cílové skupiny a specifík práce (pedagogických) pracovníků v nich působících. Poté definuje profesní sebehodnocení, udává konkrétní zásady odborné práce s klienty a faktory, které stojí za úspěchem či neúspěchem intervencí pracovníků. V závěru uvádí konkrétní metody, jakými lze profesního sebehodnocení dosáhnout a představuje výzkumy vnímané osobní účinnosti. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak pracovníci střediska výchovné péče vnímají úspěšnost a neúspěšnost své práce a podle jakých ukazatelů svoji práci hodnotí. Designem výzkumu je kvalitativní přístup, metodou sběru dat polostrukturovaný rozhovor. Data jsou zpracována s využitím prvků zakotvené teorie. Z výzkumu vzešlo, že participantů považují za úspěch každou sebemenší pozitivní změnu v chování či přístupu klientů. Za neúspěch především nespolupráci klientů. Pro hodnocení své práce čerpají ze zpětné vazby od klientů, různých forem sdílení a z vlastní intuice a zkušeností.

Klíčová slova: středisko výchovné péče, riziková mládež, (pedagogičtí) pracovníci, profesní sebehodnocení, úspěch, neúspěch

Abstract

The thesis deals with understanding of success and failure of work with clients from the educational care center staff's perspective and their sources of evaluation. This issue is part of the self-evaluation. Author uses a semi-empirical method. The theoretical part of the thesis presents activities, target groups and (teaching) staff's job specification in the educational care center. Then it defines self-evaluation, lists specific principles of professional work with clients and states the factors that are part of success or failure of staff's interventions. The conclusion of the thesis shows particular methods that can help to achieve self-evaluation and presents the self-efficacy studies. The goal of the survey research is to find out what the educational care center's staff considers as success and failure of their work and which indicators help them to evaluate their work. Author uses qualitative research design and semi-structured interview as a data collection method. The data are processed by the components of the grounded theory. The research shows that participants consider any small positive change in behavior or attitude of their clients as success. Especially non-cooperation is considered to be a failure. The sources for self-evaluation of their work are clients' feedback, different types of sharing and their own intuition and experiences.

Keywords: educational care center, at-risk youth, (teaching) staff, self-evaluation, success, failure

Obsah

Úvod.....	8
1 Charakteristika středisek výchovné péče, jejich klientů a pracovníků.....	10
1.1 Poslání a činnost středisek výchovné péče.....	10
1.2 Klienti středisek výchovné péče v kontextu výchovných obtíží.....	14
1.2.1 Definice sociálně patologických jevů a rizikového chování.....	14
1.2.2 Definice poruch chování	15
1.2.3 Charakteristika klientů středisek výchovné péče	17
1.3 Specifika práce pracovníků ve střediscích výchovné péče	19
1.3.1 Pracovní činnost pracovníků středisek výchovné péče	20
1.3.2 Pracovní podmínky pracovníků středisek výchovné péče	24
1.4 Shrnutí.....	25
2 Pojetí úspěchu a neúspěchu při práci s klienty v kontextu profesního sebehodnocení.....	27
2.1 Definice sebereflexe a pojetí úspěchu.....	27
2.2 Zásady odborné práce s klienty jako významný determinant úspěšnosti intervencí.....	29
2.3 Faktory ovlivňující úspěšnost intervencí s rizikovou mládeží.....	34
2.4 Základní zásady a metody (sebe)hodnocení intervencí s klienty.....	36
2.5 Vnímání úspěšnosti intervencí z pohledu výzkumů self-efficacy.....	39
2.6 Shrnutí.....	43
3 Výzkumné šetření.....	45
3.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	45
3.2 Design výzkumu.....	45
3.3 Etika výzkumu	48
3.4 Průběh výzkumného šetření	49
3.5 Charakteristika výzkumného vzorku.....	49
3.6 Výsledky výzkumného šetření	51

3.6.1	Práce s lidmi	51
3.6.2	Hlavní problémové oblasti dětí a jejich příčiny	52
3.6.3	Rodina jako základ všeho.....	54
3.6.4	Víra v dobrý konec klientů.....	56
3.6.5	Rogersovské přijetí dětí jako základ práce i úspěchu.....	58
3.6.6	Nedirektivní způsoby práce jako cesta k úspěchu.....	60
3.6.7	Víra ve změnu klientů	63
3.6.8	Úspěšné pedagogické a psychologické způsoby práce s klienty.....	65
3.6.9	Pocit úspěchu.....	68
3.6.10	(Ne)ovlivnitelné faktory ovlivňující úspěšnost práce	71
3.6.11	Pocit neúspěchu.....	74
3.6.12	Způsoby psychohygieny.....	76
3.6.13	Kritéria cíle a jeho role.....	78
3.6.14	Zkušenost a vlastní intuice jako zdroj hodnocení	80
3.6.15	Různé formy sdílení jako zdroj sebehodnocení	82
3.6.16	Zpětná vazba od klientů jako zdroj sebehodnocení.....	84
3.6.17	Frekvence sebehodnocení.....	85
3.7	Zodpovězení výzkumných otázek.....	86
3.7.1	Zjištění nad rámec výzkumných otázek	89
3.8	Diskuse výsledků a limity práce	91
	Závěr	93
	Seznam použité literatury.....	95
	Seznam příloh	101

Úvod

Střediska výchovné péče zastávají významné místo preventivně výchovné instituce v České republice. Představují významné partnery nejen pro mnoho institucí, ať státního či neziskového sektoru, ale především pro rodiče či jiné osoby odpovědné za výchovu dětí, které začínají nebezpečně testovat hranice svých možností.

Posláním středisek výchovné péče, jak uvádí zákon č. 109/2002 Sb., je předcházet, zmírňovat či odstraňovat negativní projevy chování dětí či již rozvinuté poruchy chování, negativní jevy v sociálním vývoji a podílet se na zdravém a pozitivním vývoji osobností dětí. Jedná se o nesmírně zodpovědný a náročný úkol, který padá na bedra pracovníků. Zároveň sebou nese jedno nemilé specifikum, na které poukazuje například ve své publikaci Blahoslav Kraus a to že, „...*daná profese jako málokterá postrádá zřetelná kritéria hodnocení, resp. sebehodnocení.*“ (Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 38).

V rámci dlouhodobé praxe během magisterského studia jsem měla možnost blíže poznat fungování jednoho střediska výchovné péče a díky vřelému přijetí a důvěře pracovníků se stát alespoň na chvíli členem týmu internátní (neboli pobytové) části střediska. Pozorovala jsem denní vychovatele při přímé práci s klienty střediska na osmitýdenních pobytech. Setkala jsem se s týmem optimisticky a pozitivně laděných a silných osobností, které své snahy s dětmi nikdy nevzdávaly a každý den jim daly možnost se něčemu naučit a strávit pěkný den. Když jedna skupina klientů skončila, vystřídal ji druhá a o osudech klientů z předešlé skupiny se něco dozvěděli opravdu výjimečně. Vznikala otázka, podle čeho pracovníci středisek posuzují úspěch svých intervencí.

A v té době mě napadlo téma diplomové práce. Zajímalo mě, kde se u denních vychovatelů bere síla a vůle pro další práci s klienty, když o svém počínání, o svém vlivu na klienty nemají žádnou přímou a okamžitou zpětnou vazbu. V tom smyslu, že si nemohou být jisti, zda se jim podařilo docílit dlouhodobé pozitivní změny u klientů, zda jim skutečně pomohli či nikoli. A tak jsem se rozhodla ve své diplomové práci zaměřit na to, co pracovníci střediska výchovné péče vnímají za úspěch a co naopak považují za neúspěch při práci s klienty v kontextu profesního sebehodnocení. A podle čeho nebo podle koho svoji práci vlastně hodnotí. Při rešerši dosavadních výzkumů jsem zjistila, že se jedná o téma zatím neprobádané, v odborné literatuře málo popsané.

Diplomová práce má empiricko-teoretický charakter. Cílem diplomové práce je s oporou o odbornou literaturu analyzovat vnímání a hodnocení práce s klienty

pracovníků střediska výchovné péče v kontextu profesního sebehodnocení. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak pracovníci střediska výchovné péče vnímají úspěšnost a neúspěšnost své práce a podle jakých ukazatelů hodnotí svou práci. V souladu se stanoveným výzkumným problémem a výzkumným cílem byly stanoveny následující tři výzkumné otázky (VO):

VO1: Co považují pracovníci střediska výchovné péče za úspěch při práci s klienty?

VO2: Co považují pracovníci střediska výchovné péče za neúspěch při práci s klienty?

VO3: Z jakých zdrojů pracovníci střediska výchovné péče čerpají pro hodnocení úspěšnosti či neúspěšnosti své práce s klienty?

Práce je rozčleněna do tří kapitol. První kapitola se věnuje popisu poslání a činnosti středisek výchovné péče. Definuje cílovou skupinu klientů, pro které je zařízení určeno a charakterizuje jejich výchovné obtíže s cílem ukázat, s jakými klienty a s jakými problémy se pracovníci středisek výchovné péče setkávají. Závěr kapitoly je věnován samotným (pedagogickým) pracovníkům s cílem obsáhnout specifika a náročnost jejich profese.

Druhá kapitola mapuje oblasti, které jsou důležité pro hodnocení úspěchu a neúspěchu intervencí s klienty. Od obecné roviny pojetí profesního sebehodnocení a úspěchu, přechází v konkrétní zásady odborné práce s klienty. Udává několik faktorů, které stojí za úspěchem či neúspěchem intervencí s rizikovou mládeží a zaměřuje se na konkrétní metody, jakými lze profesního sebehodnocení dosáhnout. Závěr kapitoly je věnován výzkumům vnímané osobní účinnosti, které považujeme za nejpřímější sondu, ukazující, jak pracovníci středisek vnímají úspěšnost a neúspěšnost své práce s klienty.

Třetí kapitola představuje výzkumné šetření. K dosažení cíle výzkumného šetření je zvolen kvalitativní přístup. Metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor. Získaná data jsou zpracována s využitím prvků zakotvené teorie prostřednictvím otevřeného kódování a představena v podobě tzv. vyložení karet. Úvod třetí kapitoly definuje výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky. Poté přechází v seznámení s metodou výzkumného šetření a metodou sběru dat, včetně popisu samotného průběhu výzkumného šetření, respondentů a etiky výzkumu. Hlavní část kapitoly se věnuje analýze výsledků výzkumného šetření. Závěrečná část práce se zabývá zodpovězením výzkumných otázek a snaží se obsáhnout klíčové limity práce.

1 Charakteristika středisek výchovné péče, jejich klientů a pracovníků

První kapitola se věnuje popisu poslání a činnosti středisek výchovné péče. Definuje cílovou skupinu klientů, pro které je zařízení určeno a charakterizuje jejich výchovné obtíže s cílem ukázat, s jakými klienty a s jakými problémy se pracovníci středisek výchovné péče setkávají. Závěr kapitoly je věnován samotným (pedagogickým) pracovníkům s cílem obsáhnout specifika a náročnost jejich profese.

V rámci diplomové práce je používán pro střediska výchovné péče zkrácený název „střediska“.

1.1 Poslání a činnost středisek výchovné péče

Střediska výchovné péče zastávají významné místo preventivně výchovné instituce mezi školskými zařízeními. Raný věk člověka se považuje v rámci nápravy problémového a nezákonného chování a reintegrace do společnosti za klíčový (Moravcová, Podaná, Buriánek et al., 2015, s. 13). Nielsen Sobotková (in Nielsen Sobotková et al, 2014, s. 116) udává jako ideální období pro aplikaci preventivních a intervenčních programů mladší školní věk před dosažením 11 let věku.

Posláním středisek je, dle zákona 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (ve znění pozdějších předpisů), předcházet, zmírňovat či odstraňovat negativní projevy chování dětí či již rozvinuté poruchy chování, negativní jevy v sociálním vývoji a podílet se na zdravém, pozitivním vývoji osobností dětí. Stručně úlohu středisek popisuje Pilař (in Jedlička, Klíma, Kóťa, Němec, Pilař, 2004, s. 311) následovně: *„Střediska jsou instituce zajišťující práci se školní populací přímo ohroženou sociálně patologickými jevy a často již s prvními zkušenostmi s asociálním jednáním.“* Důležitá část péče tkví také v udržování a posilování rodinných vazeb. Střediska tak zastávají významnou roli při pomoci rodičům, či osobám odpovědným za výchovu dítěte, při jeho výchově a vzdělávání s cílem předejít odchodu či odebrání dítěte z rodiny (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Střediska poskytují výchovně vzdělávací péči. Tím je myšlena dle vyhlášky č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče, „...soustavná pedagogická činnost směřující k vytváření a ovlivňování podmínek, které umožňují zapojení jedince do společnosti a zdravý rozvoj

jeho osobnosti. “ Důležitou součástí péče je také podpora vzdělávání klientů a zvyšování motivace k sebevzdělávání (Vyhláška č. 458/2005 Sb.).

Veškeré výchovně vzdělávací aktivity by se měly odvíjet od individuálních i věkových potřeb klientů v zájmu jejich plného a harmonického vývoje (Zákon č. 109/2002 Sb.). Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče ze dne 27. června 2007 zdůrazňuje hlavní zásady pro veškerou činnost středisek a to „...*aktivní přístup osob využívajících služeb střediska ke spolupráci a vědomí jejich vlastní spoluzodpovědnosti za očekávané výsledky ve výchově.*“ S tím souhlasí i Mertin (in Krejčová, Mertin, 2010, s. 42), který říká, že „*Cílem každé intervence je dovést žáka k přesvědčení, že úspěchy lze očekávat pouze na základě vlastní trvalé a usilovné aktivity.*“ Přínos pedagogického pracovníka by pro žáka ale neměl zcela zaniknout a pracovník by měl v uvědomění žákovi pomoci. Díky tomu bude v budoucnu žák vědět, že se na něj může opět obrátit, když bude potřebovat pomoci a stejně tak i jeho sociální okolí.

Střediska poskytují služby dětem a mládeži s negativními projevy v chování, či již s rozvinutými poruchami chování, stejně tak i zletilým osobám (Zákon č. 109/2002 Sb.) do ukončení středního vzdělávání (Vyhláška č. 458/2005 Sb.), či do ukončení přípravy na budoucí povolání. Maximální věkovou hranicí je však 26 let (Zákon č. 109/2002 Sb.). Ve výjimečných odůvodněných případech mohou své služby poskytovat i studentům, kteří přerušili přípravu na budoucí povolání na dobu kratší než jeden rok a existuje u nich reálná šance, že v ní budou pokračovat (Národní ústav pro vzdělání, © 2011–2020). Klientem střediska se nemůže stát ten, komu byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova (Vyhláška č. 458/2005 Sb.). Slouží také pro osoby odpovědné za výchovu a pedagogické pracovníky. Služby středisek jsou klientům poskytovány na základě žádosti:

- osoby starší 15 let, která může požádat o ambulantní službu a terénní službu,
- zletilé osoby, která může požádat o celodenní či internátní služby,
- školy či školského zařízení, kteří mohou požádat o ambulantní službu a terénní službu,
- zákonného zástupce dítěte či osoby odpovědné za výchovu, kteří mohou požádat o ambulantní, celodenní, internátní či terénní službu

nebo na základě rozhodnutí soudu či orgánu sociálně právní ochrany dětí o zařazení klienta do střediska.

Práce s klienty začíná až po písemném udělení informovaného souhlasu žadatele (a po sdělení stejných informací i samotnému klientovi, který není zároveň i žadatelem), v rámci kterého je srozuměn s obsahem, způsoby a metodami realizace služby, s očekávanými výsledky a s riziky poskytnutí i neposkytnutí péče.

Své služby střediska poskytují formou ambulantní, celodenní, internátní či terénní (především v rámci rodinného nebo školního prostředí klienta) (Zákon č. 109/2002 Sb.). Ambulantní a terénní služby jsou poskytovány zdarma (Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče, 2007). Internátní a celodenní služby se poskytují za úplaty, kdy si klient hradí stravu a ubytovací náklady (Kuchtová, 2007).

Podle charakteru obtíží klientů spolupracují střediska s pedagogicko-psychologickými poradnami, se speciálně pedagogickými centry, s orgány sociálně-právní ochrany dětí (Zákon č. 109/2002 Sb.), zdravotnickými zařízeními (Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče, 2007) a s dalšími orgány, které se podílí na prevenci a řešení sociálně patologických jevů (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Dle zákona č. 109/2002 Sb. poskytují střediska následujících sedm služeb: poradenské, terapeutické, diagnostické, vzdělávací, speciálně pedagogické a psychologické, výchovné a sociální, informační. **Poradenská služba** spočívá v předávání odborných informací a konzultování s klienty a jejich rodinou, orgány sociálně-právní ochrany dětí a s dalšími orgány a institucemi, které spoluprací s rodinou v rámci pomoci dítěti. Častými institucemi, které využívají poradenské služby jsou školy a školská zařízení. **Terapeutická služba** spočívá v psychologické pomoci s cílem co nejčasnějšího návratu klienta do rodiny. V rámci **diagnostické služby** dochází k vyšetření úrovně (Zákon č. 109/2002 Sb.) osobnosti, poruch chování a sociálního vývoje (Vyhláška č. 458/2005 Sb.) klienta formou pedagogických a psychologických nástrojů (Zákon č. 109/2002 Sb.) a k určení podmíněnosti příčin poruch chování a sociálního vývoje prostřednictvím sociální diagnostiky (Vyhláška č. 458/2005 Sb.). Středisko na základě vyšetření vydává doporučení školám a školským zařízením. **Služba vzdělávací** spočívá v zjištění úrovně dosažených znalostí, dovedností a specifických vzdělávacích potřeb klienta s důrazem na jeho věk a individuální možnosti a potřeby (Zákon č. 109/2002 Sb.). Nezbytnou součástí vzdělávání a rozvoje klienta ve středisku je spolupráce se školou klienta, do které dochází. K výměně informací mezi střediskem a školou je důležitý písemný souhlas zákonného zástupce nezletilého klienta nebo zletilého klienta (Vyhláška 458/2005 Sb.). V rámci **speciálně pedagogické a psychologické služby** se pracovníci střediska zaměřují na nápravu poruch v sociálních

vztazích a v chování. Tato služba je orientována na dosažení integrity osobnosti klienta i jeho rodinného zázemí. **Služba výchovná a sociální** je zacílená na osobnost klienta, na jeho rodinou situaci a na jeho nezbytnou sociálně-právní ochranu. V rámci **informační služby** zprostředkovává středisko kontakty klientům s jinými orgány a institucemi. A to v situacích, kdy je potřeba hlubší poradenské a terapeutické péče či v případech, kdy jsou stanovena opatření sociálně-právní ochrany dítěte, která se týkají i jiných institucí, než je středisko (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Pro každého klienta se zpracovává individuální výchovný plán. Činnost střediska směřuje k jeho naplňování prostřednictvím výchovně vzdělávací a sociálně rehabilitační činnosti, různě dlouhých (jednorázové, krátkodobé, dlouhodobé) individuálních, skupinových či rodinných terapií. Dále se vypracovává a realizuje speciálně pedagogický program ušitý na míru každého klienta i pro celou skupinu. Míra naplnění individuálního výchovného plánu a výsledky psychologického, speciálně pedagogického vyšetření a výsledky výchovně vzdělávací péče se promítají do závěrečné zprávy, kterou zpracovává pro každého klienta psycholog, speciální pedagog, vychovatel a sociální pracovník střediska. Součástí závěrečné zprávy jsou také návrhy opatření a možnosti dalšího výchovného působení.

Činnost středisek také spočívá v realizaci primární či sekundární prevence ve školách a školských zařízeních prostřednictvím speciálně pedagogických programů pro třídní kolektivy zaměřené na sociálně patologické jevy.

Ambulantní oddělení také doporučuje klienty pro pobyt na celodenní nebo internátní oddělení střediska (což je také nezbytnou podmínkou pro přijetí klienta na celodenní nebo internátní oddělení) a po jeho ukončení poskytuje klientům následnou péči po dobu jednoho roku. Před nástupem na celodenní nebo internátní oddělení jsou zákonní zástupci klientů i samotní klienti seznámeni s podmínkami pobytu, vnitřním řádem a organizací pobytu (Vyhláška č. 458/2005 Sb.). Co se týče organizace a četnosti celodenních a internátních služeb, tak jich může klient využít maximálně dvakrát během jednoho roku. Klienti jsou zařazováni do heterogenních výchovných skupin podle výchovných, vzdělávacích či zdravotních potřeb. V rámci jednoho střediska mohou být zřízeny nejvýše 3 výchovné skupiny (v odůvodněných případech lze zřídit více výchovných skupin). V jedné výchovné skupině musí být minimálně 6 klientů a maximálně 8 klientů. Internátní pobyt může být sjednán nejvýše na 8 týdnů (Zákon č. 109/2002 Sb.).

V České republice se nachází 33 středisek (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2020) obvykle zřizována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a fungujících jako samostatná oddělení diagnostických ústavů, případně jiných škol a školských zařízení (Národní ústav pro vzdělání, © 2011–2020).

1.2 Klienti středisek výchovné péče v kontextu výchovných obtíží

V českém prostředí se vyskytuje mnoho pojmů, které označují takové chování, které je v naší společnosti nepřijatelné či dokonce zakázané. Chování, které porušuje společenské či kulturní normy. Setkáváme se například s pojmy: rizikové chování, problémové chování, delikvence, predelikventní jednání, poruchy chování, antisociální chování, asociální chování, disociální chování, sociálně patologické jevy, kriminální chování, maladaptivní chování apod. Každý z pojmů konkretizuje nežádoucí chování trochu jiným způsobem (Nielsen Sobotková et al, 2014, s. 39–40). Jelikož střediska patří mezi školská zařízení, vycházíme z terminologie Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, které ve svých dokumentech hovoří o sociálně patologických jevech (v legislativních dokumentech) či rizikovém chování (v aktuálních dokumentech) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019–2027) a v souvislosti se středisky o poruchách chování.

1.2.1 Definice sociálně patologických jevů a rizikového chování

V národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 až 2027 se dočteme, že původně užívaný termín sociálně patologické jevy se nahrazuje termínem rizikové chování (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019–2027), protože pojem sociálně patologické jevy vnímá pojmem sociologickým, vystihujícího fatální jevy ve společnosti jako například alkoholismus, krádeže, vraždy (Němec, © 2013–2020). Prevencí rizikového chování ve školství se zabývá Miovský (in Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, 2010, s. 23–24), který rizikové chování vnímá jako „...chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost.“ Jedná se o pojetí, které se neopírá o skupinové či společenské normy či pojetí normality, ale naopak se zaměřuje na jednotlivce nebo specificky ohraničenou sociální skupinu a konkrétní popis daného chování s jeho negativními důsledky pro jedince či společnost. Tím pádem lze plánovat, realizovat a efektivně vyhodnocovat intervence vedoucí k pozitivní změně v chování. Obdobný pohled zastává i Jedlička (in Jedlička et al, 2015, s. 66), který vnímá rizikové chování jako alarmující předstupeň, který může vést ke vzniku deviací a sociální

patologie. Rizikové chování definuje jako „...*chování, jímž jedinec ohrožuje sebe či jiné. Hrozící újma může mít podobu tělesnou, duševní, společenskou nebo materiální.*“ Sociálně patologické jevy definuje jako „...*takové formy chování, které mají relativně hromadný charakter a svými negativními důsledky zasahují jak svého nositele, tak společnost.*“

Jak je patrné, jedná se o širokou škálu chování, „...*kteří se pohybují na škále od extrémních projevů ‚běžného‘ chování (například provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, kofeinu, nelegálních drog či násilí.*“ (Bělík, Hoferková, Kraus et al, 2017, s. 34). Do sociálně patologických jevů (a rizikového chování) Jedlička (in Jedlička et al, 2015, s. 66) řadí závislosti na návykových látkách, krádeže, šikanu, loupeže, vandalismus, sprejerství, prostituce, sexuální násilí, extremistická hnutí, násilnické gangy, fanatické náboženské sekty, sebepoškozující chování, sebevražedné jednání, extrémní adrenalinové aktivity, poruchy sebepojetí odvislých od módních vlivů ohrožující zdraví či dokonce život, poruchy příjmu potravy.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve svých metodických dokumentech řadí mezi rizikové projevy v chování následující jevy: agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, vandalismus, intoleranci, antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobii, homofobii, záškoláctví, závislosti (návykové látky, netolismus, gambling), rizikové sporty, rizikové chování v dopravě, úrazy, poruchy příjmu potravy, negativní působení sekt a sexuální rizikové chování (Němec, © 2013–2020).

1.2.2 Definice poruch chování

Vojtová (2009, s. 77–81) rozlišuje podle charakteru obtíží žáky s problémy v chování a žáky s poruchami chování. Rozdílnost shledává ve třech oblastech, kterými jsou: motivace nežádoucího chování, časové období a intenzita nežádoucích projevů chování a způsob podpory a intervence dítěte. Žák s problémy v chování si je vědom svých problémů, chce se jich zbavit. Dochází k rozkolu mezi vnějšími požadavky a jeho vnitřními potřebami, sám nenalézá vhodné způsoby řešení konfliktních situací. Žák špatně nese nálepkou problémového žáka. Problémové chování se vyskytuje krátkodobě, nahodile nebo v určitých periodách. Ke zlepšení situace stačí cílená pedagogická opatření v rámci školy a díky speciálně pedagogickým metodám dochází ke změně chování žáka. Zato žák s poruchami chování nepřijímá či ignoruje dlouhodobě dané normy a za své činy

nepocit'uje pocity viny. Ke změně chování je zapotřebí cílená speciálně pedagogická a psychologická intervence.

Vágnerová (2014, s. 715–716) definuje poruchy chování „...jako odchylky v oblasti socializace, kdy jedinec nerespektuje běžná pravidla na úrovni odpovídající jeho věku, resp. jeho rozumových schopností.“ Důležitým znakem je pochopení normy, avšak jedinec není schopen se jimi řídit nebo je zkrátka nerespektuje. Projevuje se to neadekvátním chováním ke svému okolí, kdy postrádá ohleduplnost k lidem, zvířatům, věcem i standardním pravidlům a neschopností navázat a udržet přijatelné sociální vztahy. Děti a mládež s poruchami chování postrádají dostatek empatie, dostatečně rozvinuté svědomí a zaměřují se primárně na sebe a uspokojování svých potřeb. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (Slovák, Przeczková, Daňková, Zvolský, 2019, s. 253) vnímá poruchy chování následovně: „...poruchy chování jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců a déle).“ Vágnerová (2014, s. 715–718) hovoří o 5-10 % dětí a dospívajících (převážně chlapců), kteří trpí závažnější a trvalejší formou poruch chování. Jako příčinu vzniku poruch chování uvádí kombinaci biologických a sociální faktorů. „Poruchy chování v dětském věku mohou mít přechodný charakter, mohou přetrvávat a mohou se i zhoršovat.“

V Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů nalezneme poruchy chování v kategorii Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání (F90 – F98). První skupinu tvoří tzv. hyperkinetické poruchy (Slovák, Przeczková, Daňková, Zvolský, 2019, s. 252), kam zjednodušeně patří (v častěji užívané terminologii) syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD) (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 14). Jedná se o neurovývojovou poruchu a její základní příznaky tvoří porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita s projevy nejpozději na začátku školní docházky (Vágnerová, 2014, s. 719–720). Ve školním období můžeme spatřovat další přidružené potíže jako percepčně motorické poruchy (vyšší výskyt specifických poruch učení), poruchy paměti, poruchy myšlení, poruchy řeči a komunikace, emoční labilita a zvýšená afektivita až poruchy chování, poruchy exekutivních funkcí, poruchy spánku a přijímání potravy a psychosomatické obtíže (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 52).

Druhou skupinu zastávají samotné poruchy chování, kam patří porucha chování vázaná na vztahy k rodině, nesocializovaná porucha chování, socializovaná porucha chování, opoziční vzdorovité chování a jiné poruchy chování (Slovák, Przczková, Daňková, Zvolský, 2019, s. 253–254).

1.2.3 Charakteristika klientů středisek výchovné péče

K pubescentnímu období (11–15 let) patří i jistá míra rizikového (mnohdy i delikventního) chování. Tedy takového chování, kterými pubescenti negativně vybočují z norem a porušují zavedené společenské, školní či jiné normy. Testují své okolí a normy k němu spjaté a nemusí to zákonitě predikovat kriminální činnost v dospělosti (Moravcová, Podaná, Buriánek et al, 2015, s. 46). Jedlička (2010, s. 32–33) potvrzuje složitost období dospívání v kontextu měnící se společnosti, kdy dochází k uvolňování neformální společenské kontroly chování dospívajících. Pro děti a mládež se zvyšují možnosti seberealizace, ale také množství sociálně patologických jevů a negativních impulsů, kterým musí čelit. Punová (2015, s. 70–71) upozorňuje, že mladí lidé v současné době čelí rizikům, která dřívější generace nepoznaly jako například nezaměstnanost absolventů, složitost virtuálního světa nebo proměna networkingu a zároveň se jim naskýtá více příležitostí například v oblasti cestování, vzdělávání či komunikace. Znepokojujícími jevy se dle Jedličky (2010, s. 33) stávají extremismus, intolerance, xenofobie a sektářství. Dle statistik sice klesá kriminalita mladistvých (Večerka, Hulmáková, Štěchová, 2019, s. 17), ale mění se nepříznivě její charakter. Zvyšuje se počet závažných trestných činů (loupeže, vraždy, sexuální delikty), které páchají i děti mladší patnácti let a mladiství a surovost a brutalita při jejich konání. Časté rysy pachatelů, kteří provádí sexuální delikty, ztělesňuje snížená inteligence (a školní neprospěch), vysoká míra neuroticismu, nezdrženlivost, agresivita, nepříznivé sociální prostředí (sociálně slabá rodina, neúplná rodina, syndrom CAN). Problém představuje také míra užívání návykových látek a jejich pestrá škála. Při výzkumu mezi středoškoláky se zjistila vysoká míra užívání alkoholu, kouření cigaret, užívání marihuany a hašiše. Menší procenta užívání zastupovaly léky se sedativním účinkem, čichání organických rozpouštědel, extáze, halucinogeny, amfetaminy a opiáty (Jedlička, 2010, s. 33–35).

Janský (2004, s. 99) trend potvrzuje a doplňuje o nejčastější charakteristiky klientů z dětských výchovných a diagnostických ústavů, kterými jsou: stoupající podíl dětí z neúplných rodin i s kriminálním chováním, vyšší materiální standard, nižší školní úspěšnost s nekázní a nezájmem o vzdělání, pokles pozitivního způsobu trávení volného

času včetně sportování, nárůst užívání návykových látek (alkohol, drogy, kouření, hrací automaty) a závislostí, vzestup agrese, nižší pocit odpovědnosti a zvyšující se potíže se zvladatelností dětí. Podle Pilaře (in Jedlička et al, 2015, s. 338–339) přibývá dětí v poradenských zařízeních s poruchami učení, soustředění, s hyperaktivitou a poruchami chování. U klientů výchovných ústavů se stává charakteristickým rysem anetičnost, sociální zdatnost zaměřena na prosazování svých práv, sebevědomí, touha po konfrontaci s autoritou. Zvyšují se jejich nároky na stravu, oblečení, ale také interpersonální vztahy s vychovateli, kdy je již překonán formální přístup pracovníků ke klientům či pouhá režimová opatření. Vychovatel musí hledat nové přístupy v komunikaci s klienty při práci.

Podle Matouška a Kroftové (2003, s. 201) převládají ve skupinách středisek chlapci nad děvčaty. Nejčastější problémy, se kterými klienti do střediska přicházejí, jsou podle nich následující: vznikající závislost na alkoholu či jiných drogách, patologické hráčství, krizové situace související s rodinou či školní situací (útěky z domova, selhávající rodiny), návrat do běžného života po ústavním pobytu. Zajímavá data v minulosti přinesla analýza školního roku 2005/2006 ve střediscích, kterou předložil Jedlička (2010, s. 37–41). Registrovaných klientů bylo celkem 8 887. Polovina klientů navštěvovala 2. stupeň základní školy, zhruba 1/4 z celkového počtu zastupovali žáci 1. stupně základní školy a třetí nejpočetnější skupinu v zástupu zhruba 1/7 z celkového počtu představovali středoškoláci. Menšinový počet dětí přicházel z mateřské školy nebo se jednalo o adolescenty, kteří nepokračovali ve studiu nebo ho přerušili. Dvě třetiny klientů přicházeli kvůli problémům v rodinném či školním prostředí, převažovaly problémy ve škole. Problémy se týkaly následujících oblastí: školní nekázeň, nerespektování učitele, konflikty se spolužáky, agrese, šikana, záškoláctví, obtíže způsobené nezvládnutím učiva. S porovnáním s předchozími lety těchto problémů přibývá, stejně jako počet klientů se specifickými poruchami učení a chování. Rodinné problémy pramenily z následujících charakteristik: nedůsledné či autoritářské výchovné působení, zanedbávání péče, poruchy v interpersonální komunikaci, psychické obtíže způsobené rodinnou krizí, rozchodem nebo vznikem nového partnerského vztahu, užívání alkoholu a drog dospělými členy domácnosti a kriminální jednání dospělých členů rodiny. Výskyt těchto problémů s porovnáním s předchozími lety zůstává stejný. Naopak ubývá klientů, kteří do střediska přicházejí kvůli experimentování s návykovými látkami. Experimentování s návykovými látkami a vážnější asociální či antisociální aktivity (krádeže, násilí, vloupání, neoprávněné užití cizího motorového vozidla či sexuální

delikty, ...) tvoří poslední třetinu příčin příchodu klientů do středisek a oproti předchozím rokům případů vážnějších asociální či antisociálních aktivit přibývá.

Nejčerstvější údaje přináší Statistická ročenka školství (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2020), kde můžeme sledovat období za školní rok 2019/2020. Celkem využilo služeb středisek 14 916, z čehož představují v počtu 1 219 osoby odpovědné za výchovu či pedagogičtí pracovníci. Nadpoloviční většinu tvořili žáci 2. stupně. Zhruba 1/3 z celkového počtu tvořili žáci 1. stupně, zhruba 1/9 středoškoláci. Poté následují ve stovkách děti z mateřské školy, klienti s doporučenou institucionální výchovou a klienti po skončení institucionální výchovy. V řádu desítek či jednotek jsou zastoupeni studenti z vyšších odborných škol a vysokých škol, klienti po skončení školní docházky či předškolní děti. Služeb ambulance využilo 92 % klientů z uvedeného celkového počtu, jen 8 % internátní péče. Zaměříme-li se na důvody příchodu do střediska, i v tomto školním roce převládaly školní problémy (5 413 klientů) nad rodinnými (3 981 klientů). Dále následují osobnostní problémy (3 240 klientů) a v menšinovém počtu zneužívání návykových látek (299 klientů), prekriminální a kriminální problémy (73 klientů) a jiné nespecifikované potíže (54 klientů).

1.3 Specifika práce pracovníků ve střediscích výchovné péče

Krueger (in Barford, Whelton, 2010, s. 271–274, 283) považuje práci s rizikově se chovajícími dětmi a mládeží za jednu z nejobtížnějších a nejvíce emocionálně vyčerpávajících profesí v odvětví práce s lidmi. Nalézají podobnosti i s jinými profesemi, se sociální prací a psychologii, ale zároveň vyzdvihuje její jedinečnost. Práce s rizikově se chovajícími dětmi a mládeží skýtá mnohá specifika. Jedná se o klienty, které často sužují vážné psychologické, behaviorální či emocionální problémy, mají nejisté vyhlídky do budoucnosti, jsou rezistentní vůči snahám pracovníků a reagují slovní či fyzickou agresí vůči sobě nebo svému okolí.

Vyhláška 458/2005 Sb. uvádí, že: „*Výchovně vzdělávací péči ve středisku zajišťuje klientovy psycholog, speciální pedagog a vychovatel.*“ Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče (2007) připouští také účast asistenta pedagoga a sociálního pracovníka na výchovně vzdělávacích i dalších činnostech střediska. Hovoříme tedy o pedagogických pracovnících, kteří musí splňovat několik podmínek pro výkon povolání. Jsou jimi: plná způsobilost k právním úkonům, odpovídající odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb.). Z důvodů zvýšené psychosociální zátěže i charakteru

obtíží klientů je vyžadováno také po pedagogických pracovnících projít psychologickým vyšetřením, které prověřuje psychickou způsobilost (Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče, 2007; Zákon č. 109/2002 Sb.). Psychologické vyšetření se zaměřuje na anamnestické údaje, intelekt, pozornost, strukturu a dynamiku osobnosti, hodnotovou a zájmovou orientaci a postoje a motivaci k výkonu profese pedagogického pracovníka ve středisku (Vyhláška č. 60/2006 Sb.).

Ze stejného důvodu se doporučuje v Metodickém pokynu upřesňujícím podmínky činnosti středisek výchovné péče (2007) pedagogickým pracovníkům absolvování supervize za účelem jak prevence syndromu vyhoření, tak i zvyšování kvality práce s klienty. Jedlička (2010, s. 47) hovoří o třech typech externí profesionální podpory vhodných pro pracovníky střediska, a to o metodickém vedení, Balintovské skupině či supervizi.

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, nařizuje pedagogickým pracovníkům po dobu výkonu své profese povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci, ať samostudiem či v rámci akreditovaných vzdělávacích institucí. Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče (2007) hovoří také o předpokladu, že někteří pracovníci střediska absolvují v rámci dalšího vzdělávání terapeutický výcvik vhodný pro práci s klienty střediska.

1.3.1 Pracovní činnost pracovníků středisek výchovné péče

Dle Metodického pokynu upřesňujícího podmínky činnosti středisek výchovné péče (2007) musí být pracovník střediska schopen poskytnout klientovi okamžitou odbornou poradenskou a psychologickou pomoc v obtížných situacích či životních krizích a zároveň být připraven být jeho průvodcem na dlouhé cestě ke změně chování a postojů. Jejich pracovní skladba se skládá z přímé i nepřímé výchovné práce (Kraus, 2008, s. 199). V rámci individuální práce s klienty se od pracovníka střediska nejprve očekává, že prostřednictvím diagnostické činnosti zjistí potřeby a problémy klienta, včetně možných příčin výchovných obtíží, a identifikuje podstatné rysy jeho osobnosti. Další práce s klientem se odvíjí od jeho individuálních potřeb. Pedagogický pracovník by měl být schopen pracovat a pozitivně ovlivňovat klientovu autoregulaci, zdravé sebevědomí, osobnost i negativní projevy v jeho chování. Pracovník by měl být klientovi nápomocen při odhalování jeho vloh, osvojování nových znalostí a dovedností, při práci se stresem i při volbě povolání.

Skupinová práce představuje pro klienty možnost snadněji získat korektivní zkušenosti, nacvičit žádané sociální role (Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče, 2007) a zralejší formy chování, řešit vztahové a osobnostní problémy (Jedlička, 2010, s. 43). Terapeutická činnost tkví v pochopení příčin problémů, reedukaci, sociální rehabilitaci a prevenci. Od pedagogických pracovníků to vyžaduje použití pestré, variabilní a atraktivní škály metod práce jako jsou například následující: socioterapie, sociální rehabilitace, zážitková pedagogika, psychosociální hry, psychogymnastika, relaxační techniky, výchovná dramatika, dramaterapie, muzikoterapie, arteterapie, artefietiky apod. Činnost pedagogických pracovníků se zaměřuje na širokou škálu možných problémových oblastí klienta. Podle obtíží klientů pracují a snaží se pozitivně ovlivnit narušené společenské vztahy, vztahy v rámci rodiny či vrstevnických skupin, zvládání školních i rodinných povinností, zvládání zátěžových situací, začlenění klientů do společnosti, sociálně-komunikační dovednosti, trávení volného času, společenské prostředí klienta i volbu vzdělávací či profesní dráhy. Pedagogičtí pracovníci se snaží o změnu prožívání, myšlení a chování klienta, a tak je bezesporu významná součást jejich práce namotivovat klienty ke společné spolupráci (Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče, 2007).

Jedlička (2010, s. 42–44) vystihuje podstatu pro jednotlivé formy práce s klienty. V rámci individuální práce s klienty v oblasti vzdělávání a reedukace zdůrazňuje zaměření a postavení práce na skrytém nadání klientů a jeho rozvoji, nikoli na pouhém řešení školní neúspěšnosti. Stavebním kamenem by mělo být to, co jde klientovi nejlépe, co si zaslouží pochvalu.

Dále hovoří o formách skupinové práce, která může mít podobu skupinového terapeutického programu nebo resocializačního a sociálně rehabilitačního programu za využití principů zážitkové pedagogiky (vhodnými sporty pro zážitkovou pedagogiku může být cykloturistika, horská turistika, vodácké sporty, hipoterapie, lyžařské túry či táboření v zimní přírodě). Zásadním prvkem práce s klienty představuje i zde tvorba reálné, budoucí perspektivy a hledání oblastí, ve kterých by mohli být úspěšní, nikoli opakované rozebírání minulých přečinů v chování. Skupiny terapeutických programů se tvoří na základě potíží klientů, které všechny spojují a které chceme změnit. Příkladem může být experimentování s návykovými látkami, školní obtíže či delikventní chování. Využívá se metod verbálně-kognitivního učení, aktivního sociálního učení a terapeutických prvků skupinové práce zaměřené na úspěšné zvládání nároků rodiny a školy.

„V ambulantním oddělení jsou pedagogickými pracovníky sestavovány skupiny příležitostně – podle aktuálních potřeb klientů, cílů stanovených v individuálním výchovném plánu, ale i podle forem činností, které děti motivují. K relaxaci, navození důvěry, dosažení vhledu a změny v chování se využívá psychosociálních her, technik z oblasti výchovné dramatiky, dramaterapie, muzikoterapie, arteterapie a artefietiky.“ Oddělení celodenní a internátní si kladou za cíl osvojit u klientů žádoucí kompetence, upevnit vzorce chování a nacvičit vhodné metody učení. Cíle se snaží dosáhnout prostřednictvím režimové terapie, socioterapie a terapeutických programů.

Důležité je zopakovat, že klientem střediska mohou být také zákonní zástupci, kteří si nevědí rady s problémovým chováním svých dětí (Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče, 2007) a využívají poradenské či sociální opory střediska (Jedlička, 2010, s. 45) nebo se sami stávají součástí terapeutického procesu (Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče, 2007) formou individuální terapeutické činnosti s rodičem, rodinné terapeutické činnosti nebo práce s rodičovskou skupinou. Středisko jim pomáhá při řešení výchovných, ale i vztahových obtíží, poskytuje rodičům emoční podporu při překonávání krize způsobenou obtížnou životní zkušeností či výchovnými obtížemi jejich dětí (Jedlička, 2010, s. 45–46).

Dále mohou být klientem střediska také školy či školská zařízení, kterým pedagogičtí pracovníci poskytují poradenské, diagnostické služby a metodickou podporu v oblasti výchovy a vzdělávání žáků a studentů s rizikem či projevy poruch chování. Pro třídní kolektivy pedagogičtí pracovníci realizují speciálně pedagogické programy při předcházení a při řešení sociálně patologických jevů (Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče, 2007). Školy nejčastěji spolupracují se středisky při řešení problémů souvisejících s agresivitou, poškozováním zařízení a sprejerstvím, krádežemi, šikanou, zneužíváním návykových látek, ale také jsou programy vhodné pro řešení vážnějších vztahových konfliktů, kázeňských přestupků i při nefungující komunikaci mezi žáky a učiteli. Pracovníci střediska musí při uskutečňování preventivních programů procházet vždy třemi fázemi, a to diagnostickou, intervenční a hodnotící (Jedlička, 2010, s. 44–45).

Podle Vojtové je v případě poruch chování důležitý multifaktoriální přístup, tedy takový přístup, který bere zřetel na vnitřní dispozice klienta, sociální kontext jeho situace a objektivní faktory jako spouštěče poruchy chování (Vojtová, 2009, s. 33). Práce speciálních pedagogů se člení na fázi prevence, intervence a resocializace. Jednotlivé fáze

se prolínají. Ve všech fázích práce se pedagog snaží hledat cesty k rozvoji kompetencí a potencialit klientů a k zamezení, jak nežádoucího chování, tak i k případných bariér, které mohou poruchy chování představovat při cestě k naplnění klientova potenciálu i vzdělávání. Významným pomocníkem při práci s klienty může být prostředí, ve kterém intervence probíhá (Vojtová, 2009, s. 93–94). Jak uvádí Kraus, prostředí může v chování jedince podpořit nebo být překážkou, přímo formovat nebo motivovat (Kraus, 2008, s. 74–75). Pracovník by se měl při práci s klienty zaměřit na rozvoj v oblasti kognitivní, sociální i emocionální. Ve fázi prevence se snaží pomoci speciální pedagog jak jedinci s problémem (orientovat se ve vlastním chování), tak i jeho okolí, aby se předešlo k odchodu z jeho přirozeného prostředí. Pedagog diagnostikuje obtíže, rizikové faktory v osobnostní i sociální sféře klienta a následně pracuje na jejich odstraňování. Snaží se edukovat pedagogy ve škole klienta i jeho sociální okolí. Ve fázi intervence pokračuje v eliminaci nežádoucích vlivů na klienta a přibývá individuální práce s klientem. Pedagog pracuje na jeho důvěře, sebeúctě, snaží se probouzet jeho zájem a motivovat ho k jiným formám chování, posilovat odolnost vůči negativním vlivům a pozitivní sociální vztahy k sobě samému i k ostatním, učí ho vyznat se v sobě samém, ve vlastním chování i reakcí lidí. Zároveň stále probíhá diagnostika a vyhodnocování klientova chování jak v situacích přirozených, tak i uměle navozených. Ve fázi rehabilitace jde do popředí nácvik vlastností, schopností a dovedností potřebné pro začlenění do společnosti. Pracuje se na vytváření korektivních zkušeností a nového systému hodnot. Vytváří se prostor pro budování sebedůvěry, sebeúcty, kvalitních vztahů se sociálním okolím, chápání vztahových souvislostí a budování nových modelů chování. Pracovník pomáhá klientovi orientovat se v jeho sociálním prostředí, vidět vlastní perspektivu a zprostředkovávat sociální zážitky s cílem vytvoření pocitu kompetence (Vojtová, 2009, s. 103, 116, 118, 123).

Vágnerová (2014, s. 731–732) v rámci nápravy poruch chování hovoří v první řadě o včasném záchytu a počátku nápravy v raném věku dítěte. Podstata práce spočívá v eliminaci rizikových vlivů a posilování protektivních faktorů. Používají se k tomu metody psychologické, pedagogické a sociální směřující k rozvoji sebekontroly klienta. Pozornost by se měla věnovat i vytváření příležitostí pro volnočasové aktivity. Důležitá je také práce s rodinou, kdy by se mělo s rodiči pracovat na jejich zájmu o chování svých dětí a vhodných způsobech řešení výchovných problémů. Důležitým prvkem celého procesu je motivace jak klienta, tak i jeho rodičů.

1.3.2 Pracovní podmínky pracovníků středisek výchovné péče

Výkon a zdraví pedagogických pracovníků ovlivňují i pracovní podmínky, ať už materiálního či sociálně psychického rázu. Kraus hovoří o typických podmínkách sociálně psychického rázu pro výkon profese sociálního pedagoga, které můžeme vztáhnout i pro pedagogické pracovníky středisek. Profesi pedagogických pracovníků charakterizuje velké množství sociálních kontaktů a mezilidských interakcí. A tak se kromě běžné fyzické či psychické únavy objevuje i sociální únava, která zasahuje i do soukromého života ve smyslu upřednostňování samoty a izolace. Velké množství sociálních kontaktů také způsobuje přímý styk s infekcí a častou i následnou nákazu. Mimo to je velice namáháno hlasové ústrojí. Některé pracovní pozice mají proměnlivou pracovní dobu, a tak jsou pracovníci vystaveni častým změnám životního rytmu, což představuje neblahý vliv na produktivitu i nervový systém (Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 37–38). Jedlička (2010, s. 46–47) hovoří také o psychosomatických poruchách způsobených psychosociálním stresem a o užívání látek s anxiolytickými sedativními účinky, u nichž je riziko při vyšším užívání rozvoje závislosti.

Kraus dále hovoří o faktu, že „...daná profese jako málokterá **postrádá zřetelná kritéria hodnocení, resp. sebehodnocení.**“ (Mareš in Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 38). Což potvrzuje i Mertin (in Krejčová, Mertin, 2010, s. 35) slovy „*Efektivita pedagogických nebo psychologických intervencí se zpravidla zjišťuje velmi obtížně.*“ Profesní sebehodnocení se odvíjí od různých nepřímých kritérií nebo nestandardizovaným pozorováním (Mareš in Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 37–38). Také se mohou lišit představy o úspěchu či neúspěchu intervence každým zainteresovaným účastníkem (Mertin in Krejčová, Mertin, 2010, s. 35). Podobné smýšlení nalezneme i u Krause (in Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 89), který práci výchovného pracovníka popisuje jako konfliktotvornou. Spojuje to s tzv. pedagogickou svobodou pracovníka, jejíž míra závisí na míře dohledu nadřízených, protože každý nadřízený se musí řídit jistými směrnici, pokyny a brát je při své práci v zřetel. Jedná se o rozsah svobody při rozhodování, jakou má pracovník při výkonu své profese. Čím pracovník disponuje vyšší mírou pedagogické svobody, tím roste i jeho zodpovědnost. A tak velice snadno může přijít profesní neúspěch, protože k tomu stačí jen rozkol v očekávání jen z jedné zúčastněných stran (nadřízený, rodiče, klienty, ...). O hodnocení efektu intervencí v kontextu profesního sebehodnocení bude více rozepsáno v následující kapitole.

Široký záběr služeb středisek i charakter obtíží klientů klade na pedagogické pracovníky velké nároky na jejich osobnost i kompetence. Nejen Geringová (2011, s. 25) považuje osobnost pomáhajícího pracovníka za klíčový nástroj jeho práce. Jánský (2004, s. 104) hovoří o osobnosti pedagogů ve školských výchovných zařízeních. Vystihuje několik klíčových vlastností a schopností, které jsou nezbytné ve vysoké míře pro výkon profese, jsou jimi: přirozená autorita, vysoká frustrační tolerance, odolnost vůči stresovým a konfliktním situacím, schopnost rychlých a racionálních rozhodnutí i předvídání vzniku možných konfliktních situací, vysoká dovednost v sociální komunikaci, empatie a důslednost. Klienti by měli z pracovníka cítit zájem, ochotu a připravenost pomoci. To vyžaduje od pracovníka také schopnost citlivě vnímat sociální dění a citlivě projevovat pozitivní vztah ke klientům

Kraus (2008, s. 200) výčet doplňuje o emocionální stabilitu, schopnost sebekontroly, kreativitu, aktivní ladění osobnosti, asertivní přístup při řešení problémů a dovednosti v administrativě, diagnostice, prevenci i terapii. Matoušek a Kroftová (2003, s. 252–253) staví mezi tři nejdůležitější osobnostní charakteristiky pracovníků s rizikovou mládeží angažovanost, pružnost a sebekontrolu. Podle přístupu, který pracovníci volí s rizikovou mládeží, a role, kterou ve vztahu ke klientům zastávají, můžeme pracovníky rozdělit na terapeutické „rodičovské“ postavy nebo autoritativní postavy typu vůdce party. V prvním případě pracovníka charakterizuje práce na změně chování prostřednictvím empatie a efektivním nastavování hranic klientům. V druhém případě představuje pracovník pro klienty identifikační model a staví svou práci na přátelském postoji ke klientovi. Matoušek a Kraftová hovoří o vyváženosti obou modelů, a hlavně o použití podle aktuálních potřeb klientů. Dle nich tkví práce s rizikovou mládeží ve vyvažování a vhodném používání následujících přístupů: umravňování, sankce, dodávání sebevědomí, nátlakové způsoby práce s cílem společensky přijatelného chování, otevřenost a přímochařost, rovnocenný partner, představování vzoru.

1.4 Shrnutí

Střediska výchovné péče ztělesňují významnou výchovně vzdělávací instituci v oblasti primární i sekundární prevence sociálně patologických jevů, rizikového chování či konkrétněji poruch chování. Veškerá péče vychází z individuálních potřeb klientů a má vést k harmonickému vývoji jejich osobnosti. Nabízí služby poradenské, terapeutické, diagnostické, vzdělávací, speciálně pedagogické a psychologické, výchovné a sociální

a informační, a to nejen žákům a studentům, ale také rodičům (či jiným osobám odpovědným za výchovu), školám a školským zařízením.

Obecně můžeme říct, že se klienty středisek stávají osoby, které porušují společenské či kulturní normy, svých chováním ohrožují sebe či okolí, jednají neadekvátně (s přihlédnutím ke svému věku), vědomě porušují běžně nastavená pravidla a mají potíže s navazováním a udržováním sociálních vztahů i například kvůli nedostatečně rozvinutému svědomí či empatii. Odborníci se shodují, že se mění charakteristika klientů i jejich výchovných obtíží. Děti a mladiství se stávají při svých činech surovějšími, agresivnějšími a méně zdrženlivějšími. Přibývá klientů s problémovým rodinným prostředím, s nadužíváním návykových látek, se školní neúspěšností a nekázní, s poruchami učení a chování a hyperaktivitou. Naopak roste sebevědomí klientů zaměřené na prosazování svých práv, touha po konfrontaci s autoritou, nároky na materiální zajištění, ale také nároky na přístup od vychovatelů výchovných zařízení.

Práci s klienty zajišťují ve střediscích psycholog, speciální pedagog, vychovatel, sociální pracovník a asistent pedagoga, tedy pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci. Široký záběr služeb a potencionálních klientů, i charakter jejich obtíží, klade na pracovníky střediska velké nároky na jejich kompetence, ale také na osobnost. Od pracovníků se očekává, že budou schopni krátkodobého, ale i dlouhodobého vedení klienta, či skupiny klientů, s cílem změnit klientovo prožívání, myšlení a chování a pomoci mu v osobnostním i sociálním růstu. Stejně tak působit preventivně na ohrožené či rizikové skupiny. Práce s klienty ale může představovat řadu psychických i fyzických rizik. Potíže mohou pramenit z přesycenosti lidským kontaktem a současného nedostatku psychohygieny, ale tak z faktu, že profese postrádá zřetelná kritéria profesního (sebe)hodnocení a zároveň disponuje významnou zodpovědností.

2 Pojetí úspěchu a neúspěchu při práci s klienty v kontextu profesního sebehodnocení

Druhá kapitola mapuje oblasti, které jsou důležité pro hodnocení úspěchu a neúspěchu intervencí s klienty. Od obecné roviny pojetí profesního sebehodnocení a úspěchu, přechází v konkrétní zásady odborné práce s klienty. Udává několik faktorů, které stojí za úspěchem či neúspěchem intervencí s rizikovou mládeží a zaměřuje se na konkrétní metody, jakými lze profesního sebehodnocení dosáhnout. Závěr kapitoly je věnován výzkumům vnímané osobní účinnosti, které považujeme za nejpřímější sondu ukazující, jak pracovníci středisek vnímají úspěšnost a neúspěšnost své práce s klienty.

Pojmy sebereflexe a sebehodnocení v profesní rovině vnímáme za synonyma a v následujícím textu budou použity shodně.

2.1 Definice sebereflexe a pojetí úspěchu

Hartl s Hartlovou (2010, s. 515) definují sebereflexi jako „...proces, kterým člověk vnímá, posuzuje a řídí své chování, místo toho, aby jen mechanicky reagoval na sociální okolí.“ Dle Tomšíkové, Smékalové a Slavíka (2014, s. 46–47) „Sebereflexe představuje významnou komponentu profesní identity každé profese, zejména tzv. pomáhající profese.“ Pracovník by se měl „...zcela vědomě snažit a usilovat o otevřený, pokud možno objektivní a pokorný vztah k sobě samému.“, protože právě jeho osobnost prostupuje do všech jeho profesních činností a kompetencí. Sebereflexe se stává dle autorů Tomšíkové, Smékalové a Slavíka nástrojem pro profesní rozvoj a základním kamenem profesního úspěchu. Jak uvádí Lazarová s Knotovou (in Kolář, 2013, s. 20) sebereflexe umožňuje rozvoj specifických profesních dovedností, díky kterým lze podat účinný a efektivní pracovní výkon v maximální možné míře. Klíčové místo v sebereflexivním procesu zastupují zkušenosti, respektive učení se z nich (Tomšíková, Smékalová, Slavík, 2014, s. 48). Kolář (2013, s. 26) hovoří o zkušenostně reflektivním učení, které probíhá ve formě individuální či skupinové, kdy se „...pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají.“

Za úspěch považuje každý něco jiného. Podle Maroona (2012, s. 84) je úspěch „...pozitivní zpětnou vazbou podporující vnitřní sílu a spokojenost. Pro každého hraje význam jeho práce podstatnou roli, zvláště však pro osoby v pomáhajících a pečovatelských profesích.“ Úspěchu lze dosáhnout v podněcujícím pracovním

prostředí, které umožňuje pracovníkovi starostlivým a inovativním uvažováním nalézat alternativní řešení. Dle Maslachové a kol. (in Maroon, 2012, s. 40) stojí za dosahování profesních cílů a standardů osobní, pracovně-technické a sociální podpůrné struktury.

Klein a Kresse (2008, s. 47–52) vnímají za úspěch dosažení stanovených cílů, tedy výsledek našeho myšlení a jednání. Úspěch připodobňují k chrámu. Základ chrámu představuje fyzické a psychické zdraví. Chrám dále tvoří tři sloupy. První sloup ztělesňuje odborné kompetence neboli odborné znalosti specifické pro každý obor a jejich aktualizace formou dalšího vzdělávání. Druhý sloup tvoří metodické kompetence, což znamená využití odborných znalostí v praxi. Zahrnuje strategické plánovací myšlení, sebeorganizaci a učení se ze zkušeností. Třetí sloup reprezentují sociální kompetence, tedy schopnost úspěšně vstupovat do interakce s okolím. Chrátové sloupy podpírají střechu v podobě psychických kompetencí. Do psychických kompetencí autoři řadí, a zároveň považují za klíč k úspěchu, pozitivní myšlení, soulad v postojích, myšlení, cítění a chování a překonávání problematických situací a neúspěchu. Štěpáník (2008, s. 20, 106) pokládá překážky, které maří dosahování potřeb a cílů, a konflikty za přirozenou a rozvoji pomáhající součást života. Konflikt představuje střet motivů, postojů, názorů, hodnot v sobě samém nebo v interakci s okolím. Konstatuje, že největší překážkou se stává mnohdy člověk sám sobě.

Štěpáník (2003, s. 11-132) vytyčuje základní dva předpoklady úspěchu, jsou jimi odborné vědomosti a dovednosti a umění jednat s lidmi. Umění jednat s lidmi tvoří umění vyznat se sám v sobě, vyznat se v druhých lidech a odhadnout situaci. Konkrétně specifikuje několik oblastí. Stavební kamen ztělesňuje sebepoznání, na němž stojí:

- přiměřené sebevědomí a sebejistota,
- pozitivní přístup k sobě, lidem, životu,
- pravdivě budovaná, a zároveň respektující sociální roli a zaměstnavatele, osobní image jako soubor vnějších a vnitřních rysů člověka, která se podílí na budování prvního dojmu na člověka okolím,
- znalost druhých lidí, jejich povah (motivy, schopnosti, temperament, charakter), pravděpodobných reakcí založené na emoční inteligenci, zejména intuici a empatii,
- rétorické a prezentační dovednosti,
- znalost a užití neverbální komunikace neboli řeči těla.

Pešek a Praško (2016, s. 144–147; 114–115) upozorňují, že každodenní styk s klienty může pomáhajícím pracovníkům přinášet jak pozitivní, tak i negativní pocity

a nároky na jejich osobu. Jedná se o náročnou profesi, která představuje ještě větší zátěž při dlouhodobé práci s problémovými klienty, kterými mohou být i klienti středisek. S klienty, od kterých se pracovníkům příliš nedostává pozitivní zpětné vazby v podobě zlepšení jejich situace nebo stavu. Pešek a Praško vytyčují několik doporučení pro pracovníky, aby si udrželi profesionální nasazení, zájem o své klienty a psychickou odolnost, tedy aby byli úspěšní.

V první řadě nesmí pracovník zapomínat sám na sebe. Měl by se zaměřit na výhody své profese a neustále pracovat na svém profesním rozvoji formou vzdělávání a kontaktu s obohacujícími kolegy se smyslem pro humor. Což zvyšuje nejen kvalitu práce, tvořivost, ale také pocit sounáležitosti s profesní komunitou a zástupně motivaci k práci. Dále dodržovat zásady správné psychohygieny a udržovat si profesní i lidský nadhled, nebát se s klienty společně se zasmát, nevnímat se jako nenahraditelná součást světa pomáhajících.

Ve vztahu ke klientům by měl pracovník klást na sebe přiměřené nároky, stanovovat si s klienty realistické cíle, nastavovat a udržovat profesionální a etické hranice, vyváženě se soustředit na proces práce s klienty i na cíl společné práce, být kreativní v postupech a prohlubovat svou sebereflexi. *„Naše sebereflexe, tedy to, co se v nás děje v oblasti myšlenek, představ, emocí a tělesných reakcí při kontaktu a komunikaci s klienty, nám pomáhá uvědomit si spoustu důležitých aspektů naší práce. Pomocí dobré sebereflexe můžeme zjistit mnoho svých osobních motivů a sklonů, mohou nás napadat nové a tvůrčí způsoby řešení různých problémů, které souvisejí s našimi klienty.“* (Pešek, Praško, 2016, s. 147). Sebereflexi lze prohlubovat cestou vlastní psychoterapie, sebezkušenostního psychoterapeutického výcviku, pravidelnou individuální nebo skupinovou případovou intervizí nebo supervizí. V neposlední řadě zastává významné místo proti ztrátě profesní motivace a sebevědomí projevy ocenění práce pomáhajících pracovníků přicházejících od kolegů, nadřízených, klientů i pracovníků samých.

2.2 Zásady odborné práce s klienty jako významný determinant úspěšnosti intervencí

V současné době se upřednostňují při práci s klienty tzv. nedirektivní, na klienta zaměřené přístupy. Do popředí se dostává klient, který je vnímán jako „držitel problému“, a tak přebírá odpovědnost za jeho řešení. Během práce se pomáhající pracovník snaží dovést klienty k uvědomění a následnému převzetí své zodpovědnosti za řešení svých

životních potíží. (Lorenzová in Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 178). Úlehla používá termín „zplnomocňování“, kdy pomáhající pracovník spolupracuje s klientem při stanovování cílů společné práce a hledání řešení. Klient je vnímán jako jediný expert na svůj život, jako nositel schopnosti řešit své problémy (Úlehla, 2005, s. 89–90). Důležitým znakem takového přístupu představuje jinou dimenzi vztahu pracovníka vůči klientovi, který se odklání od odsuzování či moralizování a směřuje k respektu, podpoře, úctě a porozumění. K tomu se váží osobnostní vlastnosti pomáhajících pracovníků jako empatie, náklonnost, trpělivost a vlídnost, kterých si dle výzkumů klienti váží, a které by zároveň měly být autentickou složkou osobnosti pomáhající pracovníka (Lorenzová in Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 178–179). Kopřiva (2006, s. 18–19) upozorňuje na dvě tendence, které narušují vztah mezi pracovníkem a klientem a souvisejí s nerespektováním hranic autonomie. Hovoří o tendenci získat kontrolu nad klienty a obětováním se pro klienty.

Při práci s klienty je třeba dodržovat i etické zásady. Lorenzová (in Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 178–179) hovoří o následujících, které pokládá za stěžejní:

- *„ochrana práva na soukromí a na důvěrnost sdělení ze strany klienta;*
- *navrhování postupu ve spolupráci s klientem a respektování jeho přání o průběhu či ukončení spolupráce;*
- *odpovědné rozhodování při výběru vhodné metodiky včetně míry direktivity či nedirektivity;*
- *uvarování se zneužití moci nad klientem či závislosti klienta, nepoužívání manipulativních technik.“*

Dále Lorenzová upozorňuje na důležitost práce s vlastními postoji, emocemi a předsudky pomáhajících pracovníků, které by neměly negativně zasahovat do jejich práce s klienty, a naopak by se měli pomáhající pracovníci s nimi učit pracovat jako s varovnými signály upozorňující na jejich limity.

S tím souhlasí i Úlehla (2005, s. 27, 65, 113–114), který vnímá práci s pocity pomáhajících pracovníků za klíčovou i pro jejich pocit bezpečí a apeluje na využití pracovníkových (negativních) pocitů užitečným způsobem pro klienty. Dále doplňuje, že se do práce s klienty promítá i vztah, jaký má pracovník sám k sobě, jeho obecné postoje k životu i lidem a i vztahy, které mají kolegové mezi sebou. A tak vnímá sledování etiky vlastního počínání s klienty za nedílnou součást práce, protože pracovník ztělesňuje odpovědnou funkci, spočívající v neustálém rozhodování toho, co řekne, jaké řešení

navrhne, jaký nápad sdělí klientovi. Tím pádem se stává spoluodpovědným za vše, co se s klientem odehrává, jak pozitivního, tak i negativního.

Úlehla (2005, s. 20-23; 32-33) rozděluje profesionální způsoby práce na kontrolu a pomoc. Závisí na pracovníkovi, zda přizve klienta do spolurozhodování o podobě a obsahu práce a nabídne mu pomoc, či zvolí cestu více direktivní, postavenou na převážně společenských normách, tedy cestu kontroly. Mezi profesionální způsoby kontroly řadí opatrování, dozor, přesvědčování, vyjasňování a mezi profesionální způsoby pomoci zase doprovázení, vzdělávání, poradenství a terapii. Oba způsoby práce pokládá Úlehla za užitečné a potřebné, přinášející sebou výhody i nevýhody. Lorenzová (in Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 181–182) vnímá oba způsoby práce za rovnocenné a vzájemně propustné. Výhody direktivního přístupu (kontroly) shledává v rychlosti, když klientovi hrozí okamžité nebezpečí či se nachází v tísní, v jednoznačnosti, když má klient problém zorientovat se v situaci a v bezpečí pracovníka, když se klienti chovají agresivně či manipulativně. Nevýhoda tkví v povrchní práci s klientem, kdy u něj nedochází k trvalejším osobnostním změnám, a dokonce hrozí narušení vztahu mezi pracovníkem a klientem. Naopak výhody v nedirektivním přístupu (pomoci) shledává v intenzivnější práci, při které dochází k trvalejším osobnostním změnám, v autenticitě, v obohacení jak klienta, tak i pracovníka. Což zároveň přináší i svá úskalí, protože to stojí obě stany velké množství energie, času a riziko zklamání (až syndromu vyhoření) při neúspěchu díky vysoké vztahové angažovanosti.

Dle Lorenzové (in Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 179, 181) předurčují některé pomáhající profese vyšší míru kontroly a moci (např. probační pracovníci, sociální kurátoři), některé minimální (např. pracovníci krizových center či linek důvěry, street workeři). Existují ale také pomáhající profese (sociální pracovníci ochrany práv dítěte, učitelé, vychovatelé, zaměstnanci ústavů pro výkon ochranné výchovy), kam jistě můžeme zařadit i pracovníky středisek, kde volba pomoci či kontroly stojí na pracovníkově osobnostní vyhraněnosti a profesní identitě. Lorenzová však nezastává tak striktní rozlišení pomoci a kontroly při práci s klienty a udává další aspekty, které ovlivňují volbu metod: druh problému klienta, charakteristika klienta či typ zařízení, ve kterém pracovník pracuje.

Kopřiva (2006, s. 51) dokonce oponuje striktnímu rozlišování kontroly a pomoci. Za způsoby pomoci považuje i to, o co klient výslovně nežádal, „...ale co pracovník po uvážlivé reflexi vnímá jako podporu života. Zvláštní význam zde má snaha pomáhajícího pomoci klientovi „připojit se k řádu“.“ Užití pomoci či kontroly lze vnímat ve způsobu,

jakým pracovník s klienty mluví. Rozlišuje čtyři druhy intervencí, které jsou seřazené od nejvíce direktivních po maximálně nedirektivní, jsou jimi: instrukce, komentář, kladení otázek a rezonance (neboli zrcadlení klientova sdělení).

Zatloukal (2008, s. 85, 88–89) upozorňuje na vliv organizace při práci s klienty, protože pracovník s ní „...sdílí určité hodnoty, řídí se určitými pravidly a zodpovídá se.“ Organizace pracovníka zaměstnává a dává mu za jeho práci odměnu. Tím pádem se stává tzv. primárním zadavatelem, což znamená, že „...je první, kdo s pracovníkem uzavírá dohodu o tom, co a za jakých podmínek bude poskytovat za služby.“ Poté hraje důležitou roli pracovníkova sebedefinice, a nakonec do pomyslné hierarchie vstupují tzv. sekundární a další zadavatelé. Sekundární a další zadavatelé představují již samotné klienty, kteří přichází za pracovníkem. Dosadíme-li následující systém externích zakázek konkrétně na střediska, často se sekundárními zadavateli, tedy těmi, kteří hned po středisku udávají své požadavky, stávají rodiče, školská zařízení či soud. Prostě kdokoliv, kdo může dítěti či mladistvému nařídít či doporučit docházet z nějakého důvodu do střediska. Samotný klient střediska se poté stává až terciárním zadavatelem, což znamená, že se paradoxně nachází až třetí v pořadí, který udává svá přání. Vrátime-li se k rozlišení profesionálních způsobů práce na kontrolu a pomoc, pak „Je třeba si ovšem uvědomit, že čím níže po hierarchii zadavatelů postupujeme, tím méně prostoru je pro pomoc ... a tím více se pochopitelně ke slovu dostává kontrola.“

Úlehla (2005, s. 17, 46–50, 64–65, 107, 116–117, 120) udává základní pravidla pro navázání pozitivního kontaktu s klientem. V první řadě by měl pracovník začít sám u sebe a před každým setkáváním s klientem si věnovat čas sám pro sebe na porozumění „...tomu, co dělá, proč to dělá a k čemu je do dobré.“ Těmito otázkami by měl pracovník, jako ztělesnění profesionála, reflektovat svou práci neustále a v případě jakýkoliv pochybností se dokázat podívat na sebe i své jednání s klientem s nadhledem. K tomu, mimo jiné, slouží i výcvik a pravidelná supervize. Užitečné až nezbytné pro pracovníka představuje mít po celou dobu v pomáhající profesi možnost konzultovat s kolegou, který se nachází ve stejné situaci, řeší stejné problémy, a s učitelem, tedy člověkem, který v očích pomáhajícího pracovníka přesahuje jeho vědomosti a dovednosti, které by se chtěl od něj naučit.

Zároveň platí pravidlo, že pokud si pracovník neváží sám sebe a své práce, pak to nedokážou ani jeho klienti. Pokud chce pracovník klientům pomáhat a zprostředkovat jim bezpečné prostředí, měl by začít sám u sebe a věnovat tomu i náležitý čas před příchodem klienta. Základní zdroje pracovníkova bezpečí spočívání ve vědění, čím pomáhá, podle

čeho měří vlastní profesionalitu a podle čeho hodnotí úspěch své práce. Klient se cítí v bezpečí, když vidí, že mu pracovník naslouchá, snaží se porozumět jeho situaci a nabízí pomoc v oblastech, ve kterých si ji žádá. „*To hlavní, co pomáhá, je dovednost pracovníka s klientem normálně mluvit o věcech právě tam, kde to jiným lidem nejde.*“ Pracovník docílí bezpečí klienta „...*když se nebude snažit hned všemu rozumět a když se nelekne závažnosti tématu či vypjatých emocí klienta.*“ Zásada „hned všemu nerozumět“ znamená odhodit veškeré své předpoklady, stereotypní myšlenky a postoje, nesnažit se dokazovat klientům svou profesionalitu rychlým porozuměním a rychlými závěry, ale naopak pohlížet na klienta a jeho situaci jako na něco zcela jedinečného a ojedinělého.

Gordon (in Úlehla, 2005, s. 54) definuje několik komunikačních zátaras, které mohou ve svém důsledku znemožnit práci s klientem. Hovoří o následujících: přikazování a vyžadování, varování a strašení, moralizování a kázání, dávání rad a návodů, poučování i prostřednictvím argumentů, obvinění, pochlebování a výčitky, posměch a nadávky, neodborná analýza a interpretování, uklidňování a soucit, zjišťování a výslechy, přerušování a nezáměr.

Svoboda (2012, s. 13–20) rozlišuje podle míry volnosti projevu v poradenské interakci pozici predátora (problém) s nejvyšší mírou volnosti, pozici zachránce (zprvu poradce, který se snaží dostat do této pozice klienta) s variabilní mírou volnosti a pozici oběti (klient) s nejnižší mírou volnosti. „*Pozice Oběť je nevýhodná, prožíváme se v ní jako manipulování, nepřináší tedy příjemné pocity ani prožitky.*“ Proto se z ní snaží klient za každou cenu vymanit, ať už konstruktivním nebo destruktivním jednáním vůči sobě či svému okolí. Hnací motorem se stává pud sebezáchovy, který může mít podobu aktivní obrany ve formě psychické nebo fyzické (agrese). Přirozeným jevem se stává hledání vnějšího viníka ať už v jiné osobě nebo společenském systému. Pracovník by takové projevy neměl brát jako vyjádření neúcty a útoku na svou osobu, ale spíše jako ujištění, že klient pomoc potřebuje. „*Podstatné je nedbat na formu, kterou se vyjadřuje (vulgární výrazy, osočování), ale na obsah sdělovaného. V něm odhadnout podstatné prvky a ty komentovat. Klient pak získává dojem kooperace, podpory, nabývá pocitu, že poradenský pracovník je na jeho straně.*“

Matoušek a Kroftová (2003, s. 257–258) vnímají při práci s rizikovou mládeží za klíčový přesah od medicínsky orientovaného přístupu při stanovování sociální diagnózy klienta, kdy se cíl práce stanovuje na základě klientových hendikepů a následné eliminaci problémových činitelů. Za důležité považují přijetí osobní odpovědnosti pracovníka za průběh i výsledek práce s klientem, protože „*On sám je totiž nejvýznamnějším ‚léčivem‘ ;*

je to on, kdo má příznivé účinky i nežádoucí vedlejší účinky.“ Dále hovoří o nutnosti nezabýdět se pouze v shromažďování informací o klientovi ve víře, že už tím pro klienta mnoho děláme. Není v moci pracovníka shromáždit všechny informace o klientovi a všech proměnných, které ovlivňují jeho osobnost, jeho chování. Pracovník by měl společně s klientem vytvořit individuální plán práce a průběžně ho kontrolovat. Individuální cíle by se měly odvíjet od realistických možnostech uplatnění klienta ve společnosti s ohledem na jeho vnímání světa.

Úlehla (2005, s. 42–44) souhlasí s nehromaděním informací o klientech jako přínosného pracovního nástroje, zároveň nepopírá užitečnost spisů a záznamů. Při snaze v nich může pracovník nalézt cenné informace, které mu pomohou v jeho současné práci s klienty. Mohou mu totiž ukázat, co s klientem zkoušeli jiní pracovníci před námi, co bylo úspěšné, co nikoli, v čem nadále pokračovat, co naopak již nedělat, co vnímá klient za důležité, a co vnímali pracovníci před námi za nosné klientovo téma.

2.3 Faktory ovlivňující úspěšnost intervencí s rizikovou mládeží

Dle Matouška a Kroftové (2003, s. 249–258) stojí za neúspěchem při práci s rizikovou mládeží několik faktorů. **První** z nich představuje tzv. konfuze rolí, kdy se do pracovníkova chování vůči klientům promítají problémové, a především nezpracované (neuvědomované) motivy výkonu profese a komplikují vztahy jak mezi klienty a pracovníky, tak i mezi pracovníky navzájem. Některé motivy práci usnadňují, některé komplikují. Podle Guggenbühl-Craig (2007, s. 14–15) dokonce neexistují jen čisté motivy jednání, vždy jsou přítomny i motivy nečisté, temné, které pokud jsou pracovníkem uvědomované, nemusejí vést k poškození klienta. Pokud si je však pracovník nepřipouští, převládne mocensky orientovaný přístup ke klientům a riziko sporných rozhodnutí.

Nejčastěji se v pomáhajících profesích realizují lidé se silnou rodičovskou (zejména mateřskou) složkou osobnosti nebo lidé, kteří prožili v dětství či mládí trauma (může jít ale i o aktuální trauma) a prostřednictvím pomáhající profese si ho kompenzují. Paradoxně se uvádí, že pomáhající pracovníci mají horší osobnostní stabilitu (vyšší využívání psychiatrické péče, vyšší sebevražednost, větší tendence k užívání návykových látek) v porovnání například s úřednickými či technickými profesemi. Motivem k výkonu pomáhající profese může být také rodinná tradice, křesťansky orientované smýšlení, sexuální preference dětí a mládeže či věk ve smyslu prožívání krize kolem čtyřiceti let věku, kdy se jedinec může snažit mentálně navrátit do svých mladých let a v klientech se

vidí. Nebo volba pomáhající profese umožňuje únik před „světem dospělých“, který je plný přetvářky, do „světa adolescentů“, který vnímají pozitivněji. Matoušek a Kraftová vnímají jako jedinou cestu práce s motivy prostřednictvím výcviku, nejlépe započatý již při studiu a pokračující během nástupu do praxe.

Úlehla (2005, s. 114–115) přináší obdobný pohled a jmenuje několik dalších potřeb, vedle potřeby pomáhat, které si pomáhající pracovníci ve vztahu s klienty uspokojují: uspokojení potřeby být dobrý (možná až lepší než klienti), být potřebný, umožňovat lidem lepší život, být příslušníkem většinového názoru, mít zaměstnání a vydělat si peníze, mít legální moc nad osudy lidí, vykonávat práci těžko kontrolovatelnou a prokazatelnou. Pešek a Praško (2016, s. 114) uvádí, že vzhledem k rozpadu tradičních forem rodin a komunit se stává pro mnoho pomáhajících pracovníků práce smyslem života a zdrojem naplnění emočních potřeb ve smyslu někam patřit, být přijímaný, užitečný a oceňovaný.

Schmidbauer (2008, s. 15–50) hovoří o tzv. syndromu pomocníka. Jedná se o narcistickou poruchu osobnosti, která je charakteristická neschopností projevat a do jisté míry také vnímat své city a emocionální potřeby. Pomoc druhým, tedy slabším, se pak stává bezchybnou fasádou spojená s autoritou a zároveň drogou, protože pomocník prahne po pocitu náklonosti, úspěchu a potvrzení. Nevědomě ho pohání představa o vlastní všemohoucnosti a dokonalosti. Lidé se syndromem pomocníka mají sklon k depresi, a tak pro ně sebemenší chyba představuje velké selhání, jsou perfekcionisté. Zároveň si neumějí říct či přijmout pomoc, protože to značí v jejich očích přiznání slabosti.

Syndrom pomocníka se skládá z následujících pěti složek: odmítnuté dítě, identifikace s nadjá, narcistická nenasytost, uhýbání před vzájemností a nepřímá agrese. Syndrom pomocníka se rozvíjí u dospělých v pomáhajících profesích, kteří měli nějakým způsobem těžké dětství. Buď ve smyslu zanedbávání, kdy se cítili rodiči odstrčení nebo i v opačných případech, kdy byli rodiči obdivováni a emočně nahrazovali partnera jednomu z rodičů. V dospělosti se snaží potlačit své vnitřní dítě, protože se stydí za jeho zranitelnost, závislost, potřebu exhibicionismu a další emociální oblasti, které si v dospělosti odpírá. Svou cenu si dokazuje okolím prostřednictvím dobrých výkonů, důkazů o své hodnotě a svých schopnostech, síly a neomylnosti. Schmidbauer (2008, s. 16) říká, že *„Zabývat se syndromem pomocníka má svůj praktický užitek v tom, že můžeme zlepšovat duševní hygienu lidí v pomáhajících profesích a pomáhat jim v budování stabilní motivace.“*

Druhým faktorem, vytvářejícím bariéru mezi pracovníky a klienty, tkví v upřednostňování práce založené pouze na pravidlech, kázni a umravňování. Mezi klienty může takový přístup vyústit v šikanu. **Třetí faktor**, významně určující úspěch či neúspěch intervence, reprezentuje angažovanost pracovníka na osudech klientů, respektive snaha o navázání „hlubších“ vztahů. Když se to podaří, klienti získají „...možnost korigovat své životní směřování díky intenzivnímu vztahu k hodnotově jinak orientované a respektované dospělé osobě.“ (Matoušek a Kroftová, 2003, s. 254), což v rámci samotné skupiny rizikové mládeže nelze. Takový přístup lze realizovat jedině za předpokladu, že je omezený počet klientů i velikost skupin na jednoho pracovníka v rámci intenzivních programů. Pracovník se zajímá o další směřování klienta i po skončení jeho práce a klient stojí o pokračování kontaktu s pracovníkem. **Čtvrtý faktor** souvisí s psychohygienou pracovníka. Pracovník by měl mít při práci s klienty na paměti, že i přes veškeré jeho snahy o navázání důvěryhodného vztahu, se nemusí i po dlouhodobém úsilí zadařit nebo to nemusí dát klient najevo. Což souvisí s mnohdy neadekvátním rodinným prostředím, ze kterého klient přichází. Může taky nastat situace, kdy se v klientově sociálním okolí nachází jiná dospělá klíčová osoba a je dobré, když ji pracovník rozpozná a podporuje její vliv. Pracovník by tedy neměl hodnotit svou práci, i její smysl, z pouhého chování klientů. Naopak by si měl v pracovním i soukromém životě vytvářet kvalitní zdroje opory. **Pátý faktor** upozorňuje na tzv. profesionální vypálení neboli násilné chování profesionálu vůči klientům, ať už se jedná o aktivní či pasivní formy násilí. Týká se to zejména méně angažovaných a nejistých pracovníků. Matoušek a Kroftová staví tedy úspěšnost práce s rizikovou mládeží na podpůrném přístupu a eliminaci výše zmíněných rizik díky pravidelné supervizi pracovníka a profesionální podpory uvnitř zařízení.

2.4 Základní zásady a metody (sebe)hodnocení intervencí s klienty

„Jakoukoli intervenci realizujeme proto, že očekáváme, že povede k výsledku, ke změně, k prevenci problému, že se tedy dítě něco naučí, že si osvojí příslušné kompetence, že změní své chování, že se odstraní nevhodný návyk, že se zlepší jeho zapojení do skupiny vrstevníků. Intervence je zpravidla nákladná, stojí množství času, energie i emočních sil všech zúčastněných a koneckonců i finanční prostředky.“ (Mertin in Krejčová, Mertin, 2010, s. 34). Evaluace efektu by proto měla být dle Mertina (in Krejčová, Mertin, 2010, s. 34–39) nedílnou součástí každé intervence. Je zapotřebí i z důvodu kontroly metod, které pracovník používá. Měl by si opakovaně ověřovat, zda jsou pro klienta smysluplné

a užitečné. Empirické metody evaluace také pomohou udržet používané metody v legitimní sféře.

K evaluaci efektu intervence se doporučuje využívat více zdrojů. Zdroje hodnocení ztělesňuje sám poskytovatel intervence, který hodnotí svou práci nebo i tým odborníků, se kterým konzultuje. Dále samotný klient, který hodnotí přínos intervence a samozřejmě také jeho rodiče, učitelé a další nezávislí odborníci. Zároveň je dobré mít na paměti a pracovat s tím, „...že opravdu žádný posuzovatel ani nástroj nejsou objektivní ve smyslu, že by jednoznačně zachytili skutečnost (pravdu).“ Velká část zodpovědnosti leží právě na klientovi a jeho upřímnosti při podávání informací. A tak by podstatná část práce s klienty měla tkvít v navazování důvěryhodného a bezpečného vztahu.

Každé hodnocení se zakládá na předem stanovených kritériích a měřitelných a prakticky formulovaných cílech. Úspěch intervence i vzájemné spolupráce s klienty stojí na vytyčení reálně splnitelného cíle. S tím souhlasí i Valenta, který v rámci osobnostní a sociální výchovy stanovuje dva klíčové typy výsledků, které by měly cíle obsahovat. Jedná se o behaviorální cíl, kam zařazuje cíle či dovednosti sociální, osobností, morální a hodnotové (postoje), a o percepční cíl. Cíl by měl být konkretizovaný a operacionalizovaný, zaměřený na dovednosti, které bude žák umět po jedné či více intervencích (Valenta, 2013, s. 134–135 a 140–142). Pracovník stanovuje jak dlouhodobé, tak i krátkodobé cíle, protože i malá změna představuje pro všechny zúčastněné velkou motivace pro další společnou práci na změně k lepšímu. Předem bychom měli také určit, za jaká časová období se bude realizovat dílčí evaluace intervence (Krejčová, Mertin, 2010, s. 34–39).

Steve de Shazer a spolupracovníci (in Úlehla, 2005, s. 80–81) předkládají následujících sedm požadavků vedoucích k dobře formulovanému cíli. Cíl by měl:

1. být pro klienta významný, aby se ho snažil společně s pracovníkem naplnit,
2. být malý, aby bylo reálně ho naplnit v představitelné době a přinesl zážitek úspěchu,
3. být konkrétně definovaný, zaměřený na chování,
4. být formulovaný tak, aby vyjadřoval, co nastane, když se cíl naplní, nikoli co již nebude,
5. označovat začátek, nikoli konec něčeho,
6. být realistický,
7. být zdolán díky vynaloženému úsilí klienta.

Klein a Kresse (2008, s. 52–56), kteří také pokládají stanovení cílů, jejich strategické plánování a následné svědomité sledování za klíčový faktor úspěchu, doplňují, že cíle by měly být pozitivně formulované, v souladu s vnitřními hodnotami a vzájemně si nekonkurující.

Mertin (in Krejčová, Mertin, 2010, s. 34–39) hovoří o metodách zjišťování efektivity intervencí vztažených na učitele. Myslíme si, že se dají zmíněné metody použít i v prostředí středisek vzhledem k tomu, že jeho součástí pobytových služeb je i výuka klientů. Zmiňuje následující metody: rozhovor; pozorování; porovnání průběžné a závěrečné klasifikace; rozbor objektivních „tvrdých“ dat (např. počet poznámek, zameškaných hodin, ...); posouzení výsledků didaktických testů; dotazníků a anketních otázek; analýzu dalších údajů (např. vnější projevy jako fyzický vzhled, zájmy, tělesné reakce, volnočasové aktivity).

Švamberk Šauerová (2018, s. 189–200) navazuje na učitelské prostředí se způsoby, jak rozvíjet profesního sebehodnocení. Uvádíme metody, které jsou dle našeho názoru využitelné i v prostředí středisek. V první řadě hovoří o autodiagnostice tedy sebereflexi. Za základ považuje otevřené a přátelské pracovní klima založené na podpoře ředitele školy a individuálním přístupu. Sebehodnocení by nemělo představovat pouze kontrolní a formální záležitost, ale mělo by být bráno jako významná kompetence, kterou je třeba rozvíjet a považovat za nezbytnou součást práce. Učitel se zaměřuje v rámci sebehodnocení na způsob komunikace se žáky, míru spolupráce s učitelem, ale také mezi spolužáky navzájem, atmosféru třídy a chování žáků. Sebehodnocení lze docílit pomocí následujících metod: pozorování, obsahová analýza dokumentů, zpětná vazba od samotných aktérů výchovně-vzdělávacího procesu, sebe-reflexivní deník či inventář (písemný zápis zkušeností, zážitků postřehů z výchovně-vzdělávacího procesu obsahující složku rozumovou, afektivní, psychosomatickou a evaluační), sebe-reflexivní rozhovor (veden sám se sebou), báseň mého života (dokončování vět do podoby básně a následné reflexe s cílem životní změny), profesní portfolio, audio- a videozáznamy činnosti pedagogů a v neposlední řadě supervize.

Užitečným nástrojem pro profesní (sebe)hodnocení také ztělesňují dle názoru jejich autorů (Myšková et al., 2018, s. 10, 24, 32–33) Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče (dále jen standardy). Standardy slouží k „...nastavení a udržení srovnatelné úrovně kvality poskytované péče a poskytovaných služeb v jednotlivých školských zařízeních ...

a zvyšování kvality péče o děti a služeb nabízených klientům v těchto zařízeních. “ Jejich využití je víceúčelové. Představují pomocníka pro pracovníky v rámci metodického vedení, sebereflexe a sebehodnocení jak jejich samotné práce, tak i pro hodnocení fungování celé instituce. „*Posláním standardů je především podpořit reflexi v zařízeních a poskytnout pracovníkům zařízení strukturovaný nástroj pro to, aby hledali a nacházeli funkční strategie pro práci s dětmi a klienty.*“ Dále jsou užitečné pro nové pracovníky, kterým poskytuje úvodní informaci. Také určují pole pro další vzdělávání pracovníků. Standardy však slouží i k vnější kontrole a orientaci v poskytovaných službách zřizovatelům, dětem, rodičům a odborné veřejnosti.

Standardy se zabývají pěti hlavními oblastmi, které se dále člení do jednotlivých standardů. Jedná se o následující oblasti:

- 1) transparentní vymezení činnosti instituce a zajištění informovanosti o průběhu péče, včetně způsobů vyjádření nespokojenosti s poskytovanými službami, vůči klientům (dětmi, mladistvým), osobám odpovědných za výchovu a dalším subjektům,
- 2) průběh péče a návazné služby s respektováním základních etických zásad a nastavených hodnot (individuální přístup vycházející z potřeb a zájmů klientů, směřující k celostnímu rozvoji a přijetí odpovědnosti),
- 3) kvalifikované personální zajištění poskytovaných služeb instituce, zaměstnanci „...jsou odborně podporováni a znají své kompetence a odpovědnosti“,
- 4) vnitřní organizační struktura instituce, ale také začlenění do vnějších struktur a jejich vzájemná spolupráce s ohledem na zachování důvěrnosti informací a soukromí klientů. Součástí je pravidelná evaluace poslání, cílů a kvality poskytovaných služeb,
- 5) bezpečné prostředí poskytování služeb uzpůsobené potřebám a zájmům klientů.

2.5 Vnímání úspěšnosti intervencí z pohledu výzkumů self-efficacy

S oblastí profesního úspěchu a neúspěchu při práci s klienty v pomáhajících profesích nejvíce korespondují výzkumy self-efficacy. Termín self-efficacy se překládá v českém prostředí různě. V literatuře se setkáváme například s pojmy vlastní či osobní zdatnost, očekávaná osobní zdatnost (Kliment, 2014, s. 38), vnímaná osobní účinnost (Pelcák, 2015, s. 37), sebevědomí ve vlastní kompetence, sebeuplatnění či obecná vlastní

efektivita (Pavličková, 2018b, s. 46–47). Nadále budeme využívat označení **vnímaná osobní účinnost**.

Jedná se o koncept představený v roce 1977 Bandurou v rámci sociokognitivní teorie učení (Pavličková, 2018a, s. 9), který definuje jako „...*přesvědčení jedince o svých schopnostech organizovat a vykonávat určitou činnost, která je potřebná k dosažení specifických cílů.*“ (Bandura, 1997, s. 3). Souvisí s přesvědčením, že člověk má kontrolu nad svým životem a může jej ovlivňovat, včetně událostí, které ho potkávají (Pelcák, 2015 s. 37). Vnímání osobní účinnosti ovlivňuje myšlení, cítění a chování (Pavličková, 2018b, s. 47) a úzce koreluje se sebehodnocením (Kliment, 2014, s. 38), ať už osobního nebo profesního charakteru (Pavličková, 2018b, s. 47).

Vnímání osobní účinnosti se formuje na základě 4 hlavních zdrojů, jsou jimi (Pavličková, 2018b, s. 47-48):

- 1) autentická zkušenost – prožitky úspěchu vytváří silné přesvědčení o osobní účinnosti, neúspěchy ji podtrhávají. Z dlouhodobého hlediska je klíčová vytrvalost, protože snadně dosažené úspěchy nemotivují překonávat neúspěchy,
- 2) zprostředkovaná zkušenost – „*Pokud vidíme, že nám podobní lidé vytrvale jdou za svým a nepolevují při neúspěchu, po kterém se nakonec dočkají ocenění svého úsilí, může to v pozorovateli zpětně vyvolávat přesvědčení o svých schopnostech vše srovnatelně zvládnout.*“
- 3) přesvědčování, povzbuzování, facilitace o přítomnosti žádaných schopností sociálním okolím, podpořeno zadáváním úkolů dané osobě, které přinesou úspěch a posílí další motivaci – podpora a oceňování vytváří v jedinci vyšší míru úsilí při dosahování úspěchu, nepochybují o svých schopnostech. Naopak lidé takto nestimulováni se spíše vyhýbají náročnějším cílům a v případě komplikací se rychle vzdávají,
- 4) úsudek o vlastním fyziologickém stavu – dobrá fyzická kondice a nálada zvyšují vnímání osobní účinnosti. Naopak bolest a únava jsou pokládány za bariéru úspěchu při plnění nastavených cílů. Avšak významné místo zastává i samotná interpretace a vnímání emočních a tělových reakcí jedincem, kdy stejný prožitek vnímá osoba s vyšší vnímanou osobní účinností pokládá za pomoc při dosahování úspěchu, a naopak nejistá osoba za zátěž.

Maroon (2012, s. 48) uvádí, že se vnímání osobní účinnosti zvyšuje vzděláváním, zkušeností a zpětnou vazbou.

Výzkumy ukazují, že lidé s vysokou mírou vnímání osobní účinnosti lépe prožívají a zvládají zátěžové/stresové/obtížné situace (Hoskovcová, 2006, s. 64), bývají zdravější, lépe se sociálně začleňují a dosahují větších životních úspěchů (Kliment, 2014, s. 39). A to díky tomu, že mívají optimistické postoje, lépe snášejí neúspěch a k těžkým úkolům přistupují jako k výzvám (Hoskovcová, 2006, s. 64) nebo si dokonce i náročnější a ambicióznější cíle vybírají a jsou vytrvalí při jejich dosahování (Luszczynska, Scholz, Schwarzer, 2005, s. 441). Také věří, že své schopnosti mohou ovlivňovat učením (Pelcák, 2015, s. 38).

Naopak nízká míra vnímání osobní účinnosti „...je provázena snadnou psychickou zranitelností, tendencí k depresím a stresu. Tito lidé trpí sebeobviňováním za vlastní špatnost, ztrácejí víru v sebe, snadno všechno vzdávají. Často žijí s pocitem beznaděje, zauímají pozici oběti, zaměřují se na pochybnosti a přicházejí také o sociální vazby. Čím méně člověk věří, že je schopen dosáhnout nějakého výsledku, tím menší má motivaci, aby jej skutečně dosáhl.“ (Pavličková, 2018b, s. 48)

Ve výzkumu Barforda a Wheltona (2010, s. 283), který se zaměřuje na pracovníky zabývající se rizikově se chovajícími dětmi a mládeží, se uvádí, že úspěšnější se cítí ti pracovníci, kteří jsou emočně stabilní, společenštit, odhodlaní a se silnou vůlí. Což jsou zároveň vlastnosti, společně s energickým a optimistickým přístupem, díky kterým lze navázat pozitivní vztahy s klienty, a tak vytvořit půdu pro přínosné interakce.

Zajímáme-li se o vnímanou osobní účinnost jednotlivých profesí, nejčastěji narazíme na výzkumy z učitelské praxe. Součástí služeb středisek (například při internátních pobytech klientů) je školní vyučování, proto považujeme za relevantní uvést výzkum Šafránkové a Hrbáčkové (2016, s. 19–25), které se zabývaly vnímáním osobní účinnosti učitelů základních škol v kontextu edukace sociálně znevýhodněných žáků.

Dle Hoskovcové a Šírové (in Gillernová, Kezba, Rymeš, 2011, s. 156) učitelé s vysokou mírou vnímání osobní účinnosti věří, že když vynaloží zvláštní úsilí, realizují efektivní výuku a využijí speciálních technik (i se zaměřením na podporu rodiny), zmírní negativní dopady prostředí na děti. Naopak učitelé s nízkou mírou vnímání osobní účinnosti nevěří, že mohou negativní dopady prostředí na děti zvrátit, pokud děti sami nejsou motivovány. Mareš, Skalská a Pavelková (in Hrbáčková, Šafránková, 2015, s. 12) zároveň uvádí, že učitelé připisují zásluhy sobě, nikoli žákům, v případech bezproblémového průběhu školních situací a úspěchu svých žáků. A naopak, když žáci úspěšní nejsou a školní situace se nevyvíjejí bezproblémově, učitelé svalují vinu na žáky a svůj díl odpovědnosti příliš nepřipouští.

Šafránková a Hrbáčková (2016, s. 26–34) rozlišují v rámci analýzy výsledků výzkumu následující tři kategorie:

- přesvědčení učitele o jeho schopnostech,
- vnímání potenciálu výuky učitelem,
- úroveň vnímané osobní účinnosti učitelem.

Z výzkumu vzešlo, že učitelé více věří ve své schopnosti ovlivnit učení a chování svých žáků, než v možnosti (potenciálu výuky) ovlivnit nepříznivé vlivy vnějšího prostředí, které na žáky působí mimo školu. A platí, že čím více jsou učitelé přesvědčeni o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků, tím méně jsou přesvědčeni, že jsou schopni překonat nepříznivé vlivy okolí svých žáků. Míru vnímání osobní účinnosti učiteli pozitivně ovlivňuje jejich věk a délka pedagogické praxe. Zkušenosti učitelů se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků přitom nemají žádný vliv na jejich úroveň vnímané osobní účinnosti, neboť se do míry vnímání osobní účinnosti promítá každá zkušenost učitelů v rámci jejich každodenní pedagogické praxe.

Cenné údaje přímo z prostředí středisek přináší další výzkum Hrbáčkové a Šafránkové (2015, s. 9–21), který se zaměřoval na vnímání osobní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. Autorky výzkumu rozumí přesvědčením o vnímané osobní účinnosti míru, kterou lze ovlivnit chování dětí ve střediscích nebo zařízeních institucionální výchovy. Vnímaná osobní účinnost se významně odráží jak v jednání pedagogického pracovníka, tak i v jeho přístupu ke klientům. Zároveň se jedná o aspekt, který nemusí být zcela uvědomovaný pracovníkem nebo korespondovat s reálnou mírou ovlivnitelnosti klientů. Klienti nesoulad vnímají a projeví se ve vzájemné komunikaci s pracovníkem.

Výzkum se zaměřoval na zjištění míry osobní účinnosti v souvislosti s délkou pedagogické praxe, věkem, vzděláním a k následujícím oblastem: školní úspěšnost dětí, vztah mezi vrstevníky, volný čas dětí a projevy rizikového chování. Bylo zjištěno, že obecná míra vnímané osobní účinnosti pedagogických pracovníků se pohybuje v rozmezí 35 až 57 %. Dále se zaměříme konkrétně na pracovníky středisek.

Ti věří, že nejvíce ovlivní (zhruba v rozmezí 51 % až 58 %) projevy rizikového chování dětí a jejich vztahy mezi vrstevníky, konkrétně v následujících jevech: zdržení se užívání návykových látek, dodržování pravidel, řízení se správnými životními hodnotami, nezapojování se do činností vedoucích k rizikovému chování a vnímání školy za užitečnou. V nejmenší míře (zhruba v rozmezí 39 % až 49 %) se domnívají, že ovlivní způsob trávení volného času dětí, dále to, aby je škola bavila, měly dobré známky, s kým

tráví děti čas mimo zařízení, aby se nedostaly do špatné party nebo aby se zdržely předčasných sexuálních aktivit.

Ukázalo se, že čím vyšší je vzdělání pedagogických pracovníků, tím nižší je míra vnímané osobní účinnosti a naopak. Takže vyšší míru vnímané osobní účinnosti vykazali pracovníci se středoškolským vzděláním, oproti pracovníkům s vysokoškolským vzděláním, a to konkrétně v oblastech školní úspěšnosti, trávení volného času a projevům rizikového chování. Opačné tendence se projevily v kategoriích věk a délka pedagogické praxe. Zde platí, že čím vyšší je věk pracovníků nebo délka pedagogické praxe, tím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti a naopak. Pracovníci do třiceti pěti let jsou přesvědčení o nižší míře vnímané osobní účinnosti ve všech oblastech, oproti pracovníkům starším třiceti pěti let. Pracovníci s délkou pedagogické praxe nad dvacet let jsou přesvědčeni o vyšší míře vnímané osobní účinnosti v oblastech školní úspěšnost, trávení volného času, projevy rizikového chování dětí než pracovníci s praxí do deseti let.

Poslední zkoumaná oblast výzkumu se týkala míry, do jaké jsou pedagogičtí pracovníci přesvědčení, že mohou ovlivnit obecnou vnímanou osobní účinnost dětí a jak to souvisí s jejich vnímanou osobní účinností. Zjistila se pozitivní korelace mezi mírou vnímané osobní účinnosti pracovníků středisek s mírou ovlivnitelnosti osobní účinnosti dětí. Jinými slovy, čím vyšší je míra vlastní vnímané osobní účinnosti pracovníků, tím vyšší je jejich přesvědčení, že ovlivní vnímanou osobní účinnost dětí a naopak. Dále se ukázalo, že pracovníci střediska věří, že mohou ovlivnit vnímanou osobní účinnost dětí v průměru (53 %), což je poměrně vysoké mínění. V největší míře se domnívají, že mohou ovlivnit vnímanou osobní účinnost dětí v oblasti školní úspěšnosti, poté vztahu mezi vrstevníky, projevy rizikového chování a nejméně v oblasti volného času dětí.

2.6 Shrnutí

Profesní sebehodnocení představuje významnou pracovní kompetenci, kterou by měl každý pracovník vědomě rozvíjet, a jeden z faktorů pomáhající k dosahování úspěchu při práci s klienty. Úspěch lze vnímat rozličnými způsoby, autoři se shodují, že stojí na pevném zdraví, zdravém vztahu k sobě, k druhým, ke světu a profesi, odborných znalostech, sociálních a komunikativních dovednostech, přiměřeně nastavených nárocích na sebe i na klienty, dodržování etických zásad při práci s klienty a přívětivém a rozvoji umožňujícím pracovním prostředí.

V současné době upřednostňují pomáhající pracovníci na klienta zaměřené přístupy založené na respektu, porozumění a úctě. Je snahou používat méně direktivní

přístupy, které respektují klientovu jedinečnou pozici při řešení problému a zplnomocňují ho. Pracovník také pomáhá klientovi tím, že s ním může normálně mluvit o věcech, o kterých se těžko hovoří s blízkými a striktně nehodnotí jeho chování, které může být často nevhodné, až agresivní. A tak i pomáhající pracovník nese na svých bedrech velký podíl odpovědnosti při práci s klienty a významně ovlivňuje, co se při práci s klienty odehrává. Proto by měl stejně dobře jako pečuje o potřeby, emoce a bezpečí svých klientů, pečovat v první řadě o své. Což se bez sebereflexe neobejde. Pro úspěšnou práci s rizikovou mládeží se doporučuje podpůrný přístup, založený na hlubším zájmu o klienta s eliminací následujících rizik: konfuze rolí neboli nevhodné motivy k výkonu pomáhající profese, zasahující do práce s klienty; čistě direktivní způsoby práce, neznalost pracovníkových limitů, nedostatečné pracovní i soukromé zdroje opory, násilné chování vůči klientům.

Základ každého (sebe)hodnocení spočívá ve stanovení realistického, měřitelného a behaviorálně zaměřeného cíle, který koresponduje s hodnotami klienta. Hodnocení efektu intervence vychází nejlépe z více zdrojů a zaměřuje se nejen na výsledek, ale také na průběh společné práce. Mezi metody, kterými lze sebehodnocení intervencí realizovat nebo rozvíjet například patří: rozhovor, pozorování, posouzení výsledků testů/dotazníků, obsahová analýza dokumentů, sebe-reflexivní deník či inventář, audio nebo videozáznamy činnosti pracovníků, supervize, intervize, sebezkušenostní psychoterapeutický výcvik či psychoterapií.

Se sebehodnocením úzce koreluje vnímaná osobní účinnost. Jedná se o víru v naše schopnosti při dosahování specifických cílů. Míru vnímané osobní účinnosti ovlivňují zkušenosti, vzdělávání a zpětná vazba. Lidé s vyšší mírou vnímané osobní účinnosti jsou ambicióznější, optimističtější, vytrvalejší a dosahují větších úspěchů. Vnímaná osobní účinnost se odráží jak v jednání pedagogického pracovníka, tak i v jeho přístupu ke klientům. Výzkumy z učitelského prostředí i prostředí středisek ukázaly, že učitelé více věří ve své schopnosti ovlivnit učení a chování svých žáků než v možnosti ovlivnit výukou nepříznivé vlivy vnějšího prostředí.

Míra vnímané osobní účinnosti pracovníků středisek lehce převyšuje procentuální průměr, stejně jako jejich víra v ovlivnění osobní vnímané účinnosti svých klientů. Největší úspěch svého působení vidí v oblasti projevů rizikového chování klientů a jejich vztahů mezi vrstevníky, naopak nejméně úspěšní se cítí v oblastech trávení volného času a školní úspěšnosti. S věkem a délkou pedagogické praxe pracovníků roste míra vnímané osobní účinnosti, s vyšším vzděláním naopak klesá.

3 Výzkumné šetření

Třetí kapitola představuje výzkumné šetření zaměřené na pojetí úspěchu a neúspěchu u pracovníka středisek výchovné péče. Šetření bylo realizováno s oporou o teoretická východiska představená v přechozích dvou kapitolách, zejména s akcentem na otázku hodnocení výsledků profesního působení.

Úvod kapitoly definuje výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky. Poté přechází v seznámení s metodou výzkumného šetření a metodou sběru dat, včetně popisu samotného průběhu výzkumného šetření, respondentů a etiky výzkumu. Hlavní část kapitoly se věnuje analýze výsledků výzkumného šetření. Závěrečná část práce se zabývá zodpovězením výzkumných otázek a snaží se obsáhnout klíčové limity práce.

3.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkum je zaměřený na řešení problému, který lze formulovat jako chápání úspěchu a neúspěchu práce s klienty z pohledu pracovníků středisek výchovné péče. Jde o problematiku, která spadá do oblasti profesního sebehodnocení a není dosud dostatečně prozkoumána.

Cílem je zjistit, jak pracovníci střediska výchovné péče vnímají úspěšnost a neúspěšnost své práce a podle jakých ukazatelů svoji práci hodnotí.

V souladu se stanoveným výzkumným problémem a výzkumným cílem byly stanoveny následující tři výzkumné otázky (VO):

VO1: Co považují pracovníci střediska výchovné péče za úspěch při práci s klienty?

VO2: Co považují pracovníci střediska výchovné péče za neúspěch při práci s klienty?

VO3: Z jakých zdrojů pracovníci střediska výchovné péče čerpají pro hodnocení úspěšnosti či neúspěšnosti své práce s klienty?

3.2 Design výzkumu

Pro dosažení cíle výzkumu, který se orientuje na subjektivní názhledy pracovníků, byl zvolen kvalitativní přístup. Dle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) se kvalitativní metody „...užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují.“

Švaříček (in Švaříček, Šedřová et al, 2007 s. 18–24) jmenuje několik zásadních charakteristik kvalitativního přístupu v sociálních a pedagogických vědách. V první řadě

uvádí, že se jedná o induktivní metodu, kdy se nejprve nasbírají data, hledají se v nich pravidelnosti a až poté se tvoří zcela nové závěry a teorie. Procesu výzkumu tedy nepředchází stanovení hypotéz či základních proměnných, ale naopak se výzkumník soustředí v rámci kontextuálního zakotvení na získání co možná největšího množství dat v dostatečné hloubce. Na problematiku, kterou výzkumník zkoumá, jsou odborníky sami aktéři, a tak se kvalitativní výzkum realizuje v jejich přirozeném prostředí s cílem porozumět situaci tak, jak jí rozumějí sami aktéři, včetně porozumění jazyka dané kultury či instituce. Výzkumník by měl zpochybňovat obecně uznávané výklady sdělení a hledat specifika významu sdělení pro dané aktéry. Další charakteristikou kvalitativního přístupu je subjektivita badatele, která je vnímána za přínos, protože přináší velký prostor pro rozmanitost v oblasti stanovování problémů a výzkumných metod. A dialogičnost, protože vyústění výzkumu v sobě zahrnuje několik pohledů, a to pohledy samotného výzkumníka i aktérů výzkumu.

Jedním z možných designů kvalitativního výzkumu je zakotvená teorie. Strauss a Corbinová (1999, s. 14) ji charakterizují následovně „...*teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímne ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.*“ Šed'ová (in Švaříček, Šed'ová et al, 2007, s. 87) zjednodušeně uvádí následující tři hlavní kroky zakotvené teorie, kterými musí výzkumník projít, jsou jimi:

- 1) sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódů,
- 2) kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií – proměnných budoucí teorie,
- 3) konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi – proměnnými.

Uvedené kroky se vzájemně překrývají a doplňují. V realizovaném výzkumu není vyčerpána celá tradice zakotvené teorie, ale pouze její analytické kroky, kódování a kategorizace dat, přičemž výsledky jsou představeny v podobě tzv. vyložení karet, kdy jsou kategorizované kódy seřazeny do výkladové linky a převyprávěny (Švaříček, Šed'ová et al, 2007, s. 226–227).

Metodou sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, u kterého se předem stanovují okruhy témat a otázky. Rozhovor lze charakterizovat jako nestandardizované dotazování pomocí několika otevřených otázek (Švaříček, Šed'ová et al, 2007 s. 159–160) „...*jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsaných jevů.*“ (Kvale in Švaříček, Šed'ová et al, 2007, s. 159)

U polostrukturovaného rozhovoru lze měnit pořadí stanovených okruhů i otázek podle potřeby, stejně tak se může ponechat v rámci některého okruhu respondentům více volnosti než v jiných, kde je potřeba striktního dodržení předem stanovených otázek (Miovský, 2006, s. 159–160).

V rámci výzkumného šetření diplomové práce se schéma rozhovoru skládá z následujících čtyř okruhů a celkem 26 otázek:

A) Statistické a obecné informace

1. Jaký je Váš rok narození?
2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
3. Jak dlouho pracujete ve středisku? Na jaké pozici pracujete a co tato pozice obnáší?
4. Vystřídal/a jste ve středisku více pozic? Pokud ano, jaké, co bylo Vaší pracovní náplní na jednotlivých pozicích?
5. Jaké ještě jiné pracovní zkušenosti s klienty s negativními projevy v chování nebo poruchami chování máte?
6. Prošel/šla jste například některým sebezkušenostním či psychoterapeutickým výcvikem nebo jiným speciální kurzem, který pokládáte ke své práci za přínosný? Pokud ano, o co se jednalo?
7. Jak byste charakterizoval/a klienty, kteří do střediska dochází? Jaké společné znaky na klientech shledáváte?
8. Jaká specifika sebou práce s klienty střediska nese?
9. Jak je pro Vás osobně práce s klienty střediska náročná?

B) Otázky, které sytí výzkumnou otázku 1

10. Na čem podle Vás stojí úspěch při práci s klienty střediska?
11. Jaké způsoby odborné práce či jaký přístup je podle Vás pro úspěch při práci s klienty stěžejní?
12. Věříte, že dokážete klienty změnit, zlepšit jejich chování nebo je k nějaké změně namotivovat? Pokud ano, v jakých oblastech?
13. Co pro Vás osobně znamená úspěch při práci s klienty?
14. Při jakých situacích či změnách na straně klienta úspěch pociťujete?
15. Co se musí stát, abyste si na konci vaší společné práce s klientem řekl/a, že byla úspěšná?

C) Otázky, které sytí výzkumnou otázku 2

16. Co podle Vás stojí za neúspěchem při práci s klienty?

17. Jaké způsoby odborné práce či jaký přístup přináší podle Vás neúspěch při práci s klienty?
18. V jakých oblastech si myslíte, že klienty změnit nedokážete?
19. Co pro Vás osobně znamená neúspěch při práci s klienty?
20. Při jakých situacích či změnách nebo stavech na straně klienta pocítíte neúspěch?
21. Co se musí stát, abyste na konci vaší společné práce s klientem řekl/a, že byla neúspěšná?

D) Otázky, které sytí výzkumnou otázku 3

22. Podle odborné literatury stojí za úspěchem a vůbec za realizací hodnocení práce s klienty stanovení měřitelného a reálného cíle. Co si o tom myslíte Vy? Jak by podle Vás měl dobře definovaný cíl společné práce s klienty vypadat?
23. Z jakých zdrojů čerpáte pro hodnocení své práce s klienty?
24. Jak často se Vy sám/sama hodnotíte?
25. Jakými způsoby se Vy sám/sama hodnotíte? Jaké konkrétní nástroje a metody pro hodnocení své práce využíváte?
26. Jak Vám pomáhá realizovat a rozvíjet profesní sebehodnocení Vaše pracoviště?

3.3 Etika výzkumu

Jak uvádí Švaříček (in Švaříček, Šedřová et al, 2007, s. 43), „...v rámci každého výzkumu je třeba řešit určité etické otázky.“ Každý výzkumník by měl zvážit důsledky svého výzkumu, respektive důsledky zveřejněného materiálu. V rámci mého výzkumu jsem proto kladla velký důraz na dodržení takových etických zásad, díky kterým ochráním účastníky výzkumu.

Výzkum byl realizován v jedné instituci na základě dobrovolnosti. V rámci instituce se výzkumu zúčastnili jen pracovníci, kteří o to projevili zájem. Nikdo nebyl z mé strany, a pevně věřím, že ani ze strany vedení instituce, nucen nebo k účastní přemlouván. Před samotným přislíbením účasti instituce ve výzkumu byly předány základní informace o tématu diplomové práce, povahy výzkumného šetření, časových podmínek i nutnosti rozhovory nahrávat.

Před zahájením výzkumného šetření byl vytvořen informovaný souhlas pro účastníky výzkumu, který je součástí diplomové práce v příloze. V rámci informovaného

souhlasu jsem se zavázala k tomu, že nebudou zveřejněna data, která by účastníky mohla identifikovat, a k zachování mlčenlivosti. Stejný důraz na anonymizaci je kladen i na ochranu instituce samotné. Účastníci svým podpisem stvrdili dobrovolnost účasti ve výzkumu, souhlasili s nahráváním rozhovoru za účelem jeho přepisu a využití získaných dat k diplomové práci. Nahrávky rozhovorů jsou uloženy v zaheslovaném počítači, který s nikým nesdílím. Nahrávky rozhovorů budou po zpracování smazány.

Účastníci výzkumu měli možnost kdykoliv spolupráci ukončit a bylo jim nabídnuta možnost zaslání výsledků výzkumu.

3.4 Průběh výzkumného šetření

K diplomové práci jsem měla možnost realizovat devět rozhovorů s pracovníky střediska jak ambulantní, tak internátní (neboli pobytové, jak sami respondenti výzkumu uváděli) části. Rozhovory se uskutečnily, až když to dovolila pandemická situace v České republice a personální podmínky zařízení. Všechny rozhovory proběhly při osobním setkání, buď přímo ve středisku, nebo ve dvou případech v domácím prostředí jedné z participantek či v mém. Většina rozhovorů se uskutečnila ve třech termínech v měsíci dubnu roku 2021, jen jeden rozhovor byl realizován až v květnu roku 2021. Rozhovory trvaly od 30 minut po 110 minut. Průměrný čas jednoho rozhovoru činil 44 minut. Rozhovory byly postupně v průběhu obou měsíců doslovně přepsány a analyzovány ručně, metodou tužka – papír.

Jeden rozhovor byl z výzkumu vyřazen. Jednalo se o rozhovor s pracovnící střediska, která v něm pracuje velice krátce. Také v rámci její pracovní pozice přímo nepracuje s dětmi a mládeží využívajících služeb střediska. A v předešlém zaměstnání pracovala s dospělými klienty v sociální nouzi. Rozhovor tak nepřinesl dostatek relevantních dat. Následující text přináší tedy výsledky z osmi rozhovorů s pracovníky střediska, jak ambulantní, tak pobytové části.

3.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumu se zúčastnilo sedm žen a jeden muž. Výzkumný vzorek je pestrý, co se týče věku, vzdělání, pracovních zkušeností i odpracovaných let ve středisku. Z pohledu pracovních pozic jsem hovořila se čtyřmi denními vychovateli pobytové části (jeden z denních vychovatelů také vyučuje několik předmětů ve škole v rámci střediska), nočním vychovatelem (neboli asistentem vychovatele, který občas pracuje i v rámci denní služby) pobytové části, etopedem pro pobytovou část, speciálním pedagogem (v rámci ambulantní části střediska) a zároveň vedoucím střediska a psychologem

střediska. Denní vychovatelé a noční vychovatel pracují v rámci osmi týdenních pobytů výhradně s dětmi. Etoped, speciální pedagog a psycholog pracují intenzivně jak s dětmi a mládeží, tak i s jejich rodiči.

Pro zachování anonymity budu účastníky výzkumu označovat „participant/ka“ s číslem od jedné do osmi (zkráceně například P1) podle pořadí, v jakém byly rozhovory realizovány. Věkové rozpětí participantů začíná 36 lety a končí 62 lety (P1 46 let, P2 41 let, P3 40 let, P4 57 let, P5 62 let, P6 36 let, P7 40 let a P8 52 let), počínaje od 2,5 odpracovaných let ve středisku, po 17 let.

Participantka 1 pracuje ve středisku 2,5 roku, od začátku na pozici denního vychovatele. Vystudovala magisterský obor Učitelství pro první stupeň a v nedávné době také Speciální pedagogiku v rámci doplnění kvalifikace. Zkušenosti s klienty s negativními projevy v chování nebo poruchami chování získala již před nástupem do střediska na základních školách, kde jako pedagožka pracovala v menší míře i s takový dětmi.

Participantka 2 pracuje ve středisku 12 let, kde vystřídala dvě pracovní pozice. V současnosti pracuje na pozici etopeda, předtím na pozici denního vychovatele. Vystudovala magisterský obor Speciální pedagogiky. V současné době prochází sebezkušenostním výcvikem. Zkušenosti s klienty s negativními projevy v chování nebo poruchami chování získala až ve středisku.

Participantka 3 pracuje ve středisku 15 let, kde vystřídala dvě pracovní pozice. V současné době pracuje na pozici speciálního pedagoga, předtím na pozici sociálního pracovníka. Vystudovala bakalářský obor Zdravotní, sociální a geriatrické péče, poté magisterský obor Sociální práce s poradenským zaměřením a pro doplnění kvalifikace také Speciální pedagogiku. Prošla pětiletým sebezkušenostním výcvikem a dalším krátkodobějším v současné době prochází. Zkušenosti s klienty s negativními projevy v chování nebo poruchami chování získala až ve středisku.

Participantka 4 pracuje ve středisku 17 let, od začátku na pozici psychologa. Vystudovala magisterský obor Psychologie. Prošla pětiletým sebezkušenostním výcvikem. Zkušenosti s klienty s negativními projevy v chování nebo poruchami chování získala již před nástupem do střediska v diagnostickém ústavu, kde pracovala na pozici psycholog.

Participant 5 pracuje ve středisku 6 let, od začátku na pozici denního vychovatele a zároveň učitele ve škole v rámci střediska na pár předmětů. Vystudoval magisterský obor na Fakultě tělesné výchovy a sportu a v nedávné době také Speciální pedagogiku

v rámci doplnění kvalifikace. V minulosti pracoval jako trenér sportovní gymnastiky, odkud čerpá zkušenosti i pro práci s klienty ve středisku.

Participantka 6 pracuje ve středisku 3 roky, od začátku na pozici denního vychovatele. Vystudovala magisterský obor Sociální pedagogiky se zaměřením na etopedii. Před nástupem do střediska získala zkušenosti pro práci s klienty s negativními projevy v chování nebo poruchami chování jako lektor na dětských táborech nebo při práci s drogově závislými mladými lidmi, jejichž projevy však „...byly spíše jako u pubertálního věku“.

Participantka 7 pracuje ve středisku 4 roky, kde vystříдалa dvě pracovní pozice. V současné době pracuje na pozici denního vychovatele, předtím na pozici asistenta pedagoga ve výuce. Vystudovala bakalářský obor Speciální pedagogiky pro vychovatele. Zkušenosti s klienty s negativními projevy v chování nebo poruchami chování získala až ve středisku.

Participantka 8 pracuje ve středisku 6 let, od začátku na pozici nočního vychovatele. Vystudovala maturitní obor stavařský a doplňující pedagogické studium. V minulosti pracovala například jako vychovatelka v domově mládeže nebo jako lektorka na dětských táborech, odkud čerpá zkušenosti i pro práci s klienty ve středisku.

3.6 Výsledky výzkumného šetření

Z realizovaných rozhovorů vzešlo 17 kategorií, které budou jednotlivě prezentovány. Abychom mohli pochopit, co participanti považují při své práci s klienty za úspěch či neúspěch a podle čeho tak hodnotí, považujeme za důležité také vyložit, jak participanti vnímají klienty a svou práci, respektive svou úlohu ve středisku.

Věrný popis jednotlivých kategorií dokresluje několik vybraných úryvků k danému tématu přímo vyňatých z rozhovorů s participanty.

3.6.1 Práce s lidmi

Kategorii sytí tyto významové kódy: vyvážení požadavků, živé děti, předešlé zkušenosti, vlastní děti, respekt k individualitě, rozmanitost klientů, stejné problémy, nebát se.

Všichni participanti shodně uvedli, že svoji práci vnímají jako práci s dětmi či lidmi, která se nijak neliší od ostatních prací podobného charakteru. Uvědomují si rozmanitost svých klientů a tím pádem i nutnost individuálního přístupu pro dosažení úspěchu, jako v každé jiné práci s lidmi.

Participantka 1 sdělila, že jí práce ve středisku nepřijde ničím specifická oproti jiné práci s dětmi v jiných zařízeních: „*Mě to nepřijde nějak specifický, mě přijde, že vždycky, když jako člověk pracuje s dětma, že vždycky jako tím, že má nějaký požadavky, a tím, že kolikrát, já nevím, reaguje na ty děti nějakým způsobem restriktivně, tak je potřeba to něčím vyvážit. A myslím si, že je úplně jedno, jestli děláš ve školce, jestli děláš v družině, nebo jestli děláš tady s těmahle dětma.*“ Participantka 3 uvedla, že: „*Ty malý děti jsou energeticky hrozně náročný, protože každé vás chce mít pro sebe a je to velká dřina.*“ Participant 5 přímo řekl, že pro tuto práci čerpá ze svých zkušeností z jiných prací s lidmi a z výchovy vlastních dětí: „*...nějakým způsobem se vrátily ty věci, jako který člověk dřív učil, tak prostě, co jsem uplatňoval, co se mi osvědčilo, takže to byl takovej trošku návrat. Takže pro mě to bylo na počátku hodně novýho, hodně neznámýho, měl jsem nějaký zkušenosti, protože jsem vychovával dvě děti, že jo, takže z vlastní rodiny tyhle ty záležitosti taky jako.*“

Potřebu individuálního přístupu osvětlila svými slovy například participantka 2: „*To je individuální ... na někoho platí vlídný slovo, na někoho platí jasně nastavenej řád a pravidla, na někoho platí to, že se společně domluvíme, že uděláme nějakou dohodu, někdo fakt jako potřebuje jasně to mít napsaný, srozumitelný, jo. A to je různý. To je člověk od člověka...*“ Což potvrdila i participantka 8, která říká, že: „*...když se dělá s lidma, tak to nejde podle šablony.*“ a že: „*...je to o tom, že pořád hledáš, že furt se snažíš jako hledat, a když něco nefunguje, tak to příště zkusíš jinak.*“ Vzpomínala i na svou zkušenost s hudebně nadanými dětmi a k tématu uvedla: „*...ale to vůbec neznamená, že tam nejsou v podstatě jakoby problémový děti, jo, že ty problémy maj úplně stejně, protože stejně se jim rozváděj rodiče, stejně prostě maj nějaký jako nepříjemnosti v tom zázemí, takže se to tam samozřejmě jako zrcadlilo taky.*“

Participantka 8 se dokonce ve svém okolí, nebo i v okolí svých kolegů, setkala s obavami, že vzhledem k cílové skupině střediska je její práce zdraví nebezpečná, protože pracuje s nebezpečnými a agresivními dětmi, což vyvrátila slovy „*...je to naprosto minimálně, že bych měla jako strach, že by se mi tam mohlo ze strany těch dětí něco stát ... Myslím si, že je dobrý, podle mýho, k nim přistupovat, že jsou to úplně stejný děti jako všechny ostatní.*“

3.6.2 Hlavní problémové oblasti dětí a jejich příčiny

Kategorii sytí tyto významové kódy: puberta, krize rodiny, rozdílné výchovné styly, problémy ve škole, nerespektování autorit, nástrahy současné doby,

neorganizovaný volný čas, vliv vrstevníků, poruchy chování, psychiatrickí klienti, vztahové problémy, odevzdanost osudu, potřeba vztahu, nedůvěra k dospělým, nešťastné dítě, malé sociální dovednosti, nízká sebe-hodnota, povrchní vnímání osobního úspěchu, úprava pravdy, adoptované/pěstounské děti.

Participant uváděli, že pracují s dětmi, které se projevují problémovým chováním nebo poruchami chování. Nejčastěji se setkávají s formami problémového chování jako nerespektování autorit, neuvědomování si svého postavení, ADHD, absence (vytříbované) empatie a vůbec schopnosti přemýšlet a vyjadřovat své pocity, povrchní vnímání světa, závislost na online životě, užívání návykových látek, špatný vliv vrstevnických skupin, slabší školní výsledky, poruchy učení, nesoustředěnost. Jedná se o děti, které jsou outsideři ve školním kolektivu nebo rodině, dle některých participantů se problémové chování projevuje hlavně ve škole, protože v ní mají publikum.

Dále uváděli, že pracují s dětmi, které znají dobře svá práva, ale už méně své povinnosti, neumí využívat svůj volný čas a upravují si pravdu. Znatelná část klientů je tvořena také „psychiatrickými“ dětmi. Participantky 7 a 8 také vyzdvihly jako častou klientelu střediska děti, které pochází z pěstounských nebo adoptivních rodin.

Všichni participant se shodli, že výše uvedené problémové chování dětí pramení často z narušených vztahů v jejich prostředí. Participant 5 a participantka 7 také upozornili, že v určité míře je takové chování vázáno na pubertální období. Participant 5 řekl: *„Myslím si, že většina těch poruch teda souvisí s tím jejich přechodem z toho mladšího školního věku teda do toho dalšího, takže s nějakým pubertálním procesem, procesem procházení teda toho pubertálního období. Hodně tam vnímám, že se tam hodně podepisují teda nedostatečnosti ve výchově v rodině. Velká rozvodovost a potom ... že teda rodiče se rozcházejí, nebo že každý z rodičů má nějaký odlišný přístup ve výchově, někdo je pevnější, někdo je volnější. Takže tam nedochází k nějaký, řekněme, zacílení nějak na toho jedince, toho klienta. Nebo tak, to samozřejmě s tím souvisí, zhoršení prospěchu, takový jakoby ty procesy toho neuvědomování si jako, ta úcta k autoritám a neuvědomění si nějakýho svého postavení, že to dítě pořád ještě je v nějakým věku jako vedený a jsou tam i vlivy třeba alkoholu, drog a špatnejch nějakých těch vrstevnických skupin.“*

Participantka 4 navázala slovy: *„No, tak převaha je asi vopravdu asi nějak problematický chování, který ale může nasedat na nějaký jiný potíže, který můžou souviset s rodinou, nebo se vztahama, vrstevníkama...“*. Participantka 3 dodala: *„Jsou to děti teda s výchovnými problémama, já je vnímám jako, že to jsou děti a rodiny, které mají prostě*

nějakou potíž ... Jsou takový odevzdaný a už to nechaj plynout.“ Participantka 1 zase: „*Tyhle děti možná tu potřebu jako vztahu s někým mají ještě větší, protože třeba jim to chybělo jako jinde v běžném životě.*“ Participantka 8 uvedla „*...hodně často choděj děti, který prostě přicházej z nějaký jako krizový situace mezi rodičema ... ty děti nevědí, jak se tam maj chovat, hrozně je to znejišťuje a potom samozřejmě nevědí jako, kam patřej ... ty děcka se potom prostě stahnou k nějaký partě ... tam se potom podle mýho prohloubí takovej ten vzdor a takový to, že jako těm dospělejím vlastně nevěřej, no. Takže takovej jako despekt a taková ta snaha i nějak to tomu světu vrátit, takový to neštěstí a ta zloba, která jako, pak se cejtěj prostě přijímaný jenom v tý partě, a to pak už to je jako jedno to poruchový chování za druhým. Ale myslím si, že to jako rozklíčovat je hodně důležitý, najíst vlastně, proč se to dítě tak chová, hodně často to bejvá, protože je nešťastný.*“

Participantka 8 doplňuje charakteristiku dětí ve středisku tím, že na jednu stranu jsou mnohem sebevědomější a znalejší svých práv, než byla generace participantky, ale zároveň čelí nejistotám: „*...nebo prostě nějaký jako, že se třeba sami sebe neváží kvůli nějakýmu sociálnímu postavení tý rodiny nebo tak. Anebo spousta různých věcí, jo. Za nás si nemyslím, že byla ještě úplně tak jako běžná šikana na školách a takový to kastování jako teď, což myslím, že maj jako těžký v tomhle směru.*“

3.6.3 Rodina jako základ všeho

Kategorii sytí tyto významové kódy: nepřijetí rodinou, stagnace rodiny, práce s celou rodinou, nespolupráce rodičů, závadné prostředí, přijetí odpovědnosti, vůle pro změnu, podpora dítěte, nezájem rodičů, špatné vzory, intenzivní spolupráce, úprava prostředí, negativní hodnocení.

Mezi všemi participanty byla rodina často skloňovaným pojmem ve všech ohledech. Participanti často považují rodinné zázemí, tedy nevhodné rodinné prostředí, nedostatek podpory a zájmu o dítě, narušené rodinné vztahy a nevhodné chování jejich členů, za zdroj problémového chování dětí. Při samotné spolupráci na změně klientova problémového chování představuje rodina klíčového partnera pracovníků, aby byla změna problémového chování dítěte vůbec realizovatelná. Pokud rodina nebude spolupracovat s pracovníky, nebude chtít problémového prvky svého systému změnit a nebude pro dítě oporou, změna problémového chování dítěte nastat nemůže. Spolupráce rodiny ústí u participantů v pocit úspěchu, její nespolupráce naopak v pocit neúspěchu. Spolupráce rodiny a zpětná vazba od členů rodiny, i samotných dětí, také slouží pro pracovníky jako zdroj hodnocení své práce.

Participantka 1 uvedla: „...když myslím na toho konkrétního kluka, co se hádali rodiče, u koho nebude, tak tam zatím byla jednoznačně ta rodina a myslím si, že jako dlouhodobý a hluboký nepřijetí toho kluka tou rodinou ... často ty rodiče si myslej, jako dáme dítě, jako vy ho tam jako nějak opravíte, ale my nejsme jako opravna spotřebičů, tam opravdu jsou nějaký mechanismy v té rodině, který třeba někomu tam nevyhovují, způsobují něco, a to je potom jako těžký udělat něco s jedním článkem toho řetězce, když jako nemáš k dispozici vlastně ten řetězec celej.“ Participantka 2 uvedla, že nespolupráce rodiny, její nemotivovanost, je legitimním důvodem pro ukončení práce s rodinou. Také požadují, pokud to jen trochu jde, spolupráci obou rodičů dítěte: „Ale bez dohody s těma rodičema, já vlastně jako nezmůžu nic. A když ty rodiče nebudou chtít spolupracovat, tak prostě nebudou. Když budou objednaný na schůzku, tak na ni nepřijdou ... a zároveň záleží taky na tom vlastně, z čeho ty rodiče jako vzešli a co předávají těm dětem, jo, takže někomu asi vysvětlovat, že by to dítě neměl bít, když byl sám bit, jo, takže to je fakt jako těžký.“

Participantka 3 souhlasně navázala, že je potřeba spolupracovat vždy s celou rodinou, protože problémové projevy dítěte jsou symptomem problému rodiny: „...sice jsem rodina přichází, když dítě v uvozovkách zlobí nebo jako nedaří se mu jak doma, tak ve škole nebo mezi vrstevníky. Ale vnímám, že to jsou propojené nádoby s tím rodinným systémem, že prostě doma něco jako neladí, něco tam nefunguje, a to dítě vlastně, ty projevy toho dítěte jsou symptomem toho, že je potřeba něco jako upracovat i v té rodině. Takže já ráda pracuju s celou rodinou, protože tam myslím, že to má smysl. Nemá moc smysl pracovat individuálně s dítětem, to určitě je taky důležitý, ale je zároveň potřeba pracovat i s těma rodičema.“ Participantka 4 souhlasila a zdůraznila, že je třeba dítě v práci na změně podpořit: „...jelikož jsou to většinou děti, tak důležitý je propojení s tím rodinným systémem, aby ty rodiče, který většinou jsou ti, co to organizují nebo domlouvají, na sebe přijali i svůj díl zodpovědnosti a případně měli snahu o změnu v tom rodinném systému, v přístupu k tomu dítěti. Hledat někde ty příčiny, a i to dítě podpořit, že jo, nejen ho sem jenom dát na opravu, ale prostě rozumět tomu, že bez jejich přičinění to asi jako nebude fungovat nebo nejde ani.“

Participant 5 pokračoval svou zkušeností, že rodiče věnují svým dětem často málo času a nezajímají se o jejich duši: „Já to říkám i rodičům, máte čas s ním večer promluvit, jaký jste měli den...? Ne, to neděláme. On si dělá úkoly a my koukáme na televizi. Takže vlastně voni viděj z toho dítěte skutečně jenom ten kousíček, kterej je třeba v těch špatnejch známkách a v nějakých podvodech, anebo já nevím, v čem, že jo, a vůbec se

nedostatnou do té duše.“ Také hovořil o špatných vzorech v rodině: *„To jsou vzory třeba, že jo, kolikrát slyšíš, co rodiče doma dělají, i co se týče nějakýho stolování a podobně jako jo, nebo různě jiných nespolečenských projevů, když to řeknu, jako fakt pak tady kouká, že mu říkáš, že se nekrká u jídla a podobně.“*

Participantka 6 potvrdila předešlá slova a doplnila, že v ní nevděk rodičů a neocenění dítěte, které na sobě úspěšně pracovalo, vzbuzuje pocity neúspěchu: *„Kolikrát ty rodiče jsou trochu unavený, tím, že je sem vopravdu taháme docela často, ale zase vnímáme jako důležitý, aby to byla i jejich práce. Aby to nebylo prostě o tom, že my jim tady za dva měsíce nějakým způsobem změníme dítě a ono se jim vrátí do starýho rodinnýho systému, a tam funguje úplně stejně a nefunguje. A přitom my máme zprávu o tom, že tady fungovalo bezvadně ... Ale já pak nemám ráda to hodnocení jako dětí a zároveň i toho střediska, že to bylo k ničemu, a že to byl zabitej čas a tak. Já si myslím, že to není o zabitym času, ale že to může fungovat jenom ve chvíli, kdy jako všechny ty články toho řetězce chtějí pracovat.“*

3.6.4 Víra v dobrý konec klientů

Kategorii sytí tyto významové kódy: nezměřitelnost pracovních výsledků, zaseté semínko, absence zpětné vazby, pocit frustrace, nepředjímat, smíření se s podmínkami, vzájemné povzbuzování, strávený čas, žádná zpráva = dobrý konec.

Všichni participanté se shodli, že negativní specifikum jejich práce ztělesňuje fakt, že nemají žádnou přímou zpětnou vazbu svého působení na klienty. Nevědí, v jaké míře pozitivně ovlivnili životy svých klientů nebo jak jejich intervence zapůsobily v dlouhodobém horizontu na jejich chování. Jakmile klienti přestanou docházet do střediska v rámci ambulantní péče nebo ukončí svůj pobyt v rámci internátní péče, pracovníci se málo kdy něco o klientech dozví. Na tento aspekt své práce si zvykli, i když by byli rádi za informace, jak se jejich bývalým klientům daří.

Nejspíš jeden z důvodů, proč si na absenci přímé zpětné vazby dlouhodobých výsledků své práce s klienty zvykli, je jejich přesvědčení, že je lidský faktor neměřitelnou veličinou, proto se úspěšnost jejich práce těžko hodnotí. Proto věří a doufají, že obrazně řečeno svým působením zasejí v klientech semínko, které jednou, ve vhodný čas, vyklíčí.

Participantka 1 k tématu uvedla: *„...já si myslím, že prostě ten lidskej faktor není úplně měřitelný. Myslím si, že je to tím okamžikem, jako pracovat s tím okamžikem ... A je možný, že třeba něco se jeví jako další, já nevím, měsíce po našem pobytu jako neúspěch, tak vlastně jako to dítě to zpracuje jako pomalejc, jo, jakože pořád jako tam je*

šance, že třeba něco jako doteče, tam kam má, že to doklapne, tam, kam má, že prostě jako to dítě bude žít takovej jako normální pohodovej život ... to, že tam dojde k nějakýmu zvnitřnění nějakých jako hodnot, tak já ani sledovat nemůžu ... já v podstatě nevím, jestli jsem jako nějak zasáhla do jejich života, jestli se něco zlepšilo, nezlepšilo ... ale jestli mám nebo nemám úspěch, to já v podstatě se nikdy nedozvím, a je to do určité míry i jako frustrující teda dost.“ Participantka 4 potvrdila neměřitelnost výsledků profese: „Je to těžko poměřitelný, ještě chci říct, že moje jako zkušenost asi je taková, jako často překvapení, jo, že i když si dopředu udělám nějaký vodhady, že jsou matoucí, že i často, koho jako votypuju, že to bude dobrý, a že třeba se rychle navázalo to dítě a jako je na čem stavět, tak jako to najednou vodjede někam, a pak kde to zase takhle nepůsobí, tak překvapivě se to chytne, jo, že to je vopravdu takový nevyzpytatelný nebo jak to říct. Není to měřítko, že jo, čím to změřím.“

Participant 5 hovořil o absenci zpětné vazby: „Takhle to prostě vypustíme a zavře se voda ... No, když budu mluvit za sebe, tak jsem si na to zvyk, no, když člověk nevidí, co se do něj uložilo...“ i o víře v dobrý konec klientů: „No, ty dva měsíce jsou strašně málo, no. Ale nějaký, já nevím no, takový střípky člověk má, že jako, že tam něco bylo zasetyho, co může vzkličít a co si může odnýst ... třeba u některých těžších situacích si vzpomínám, že mě kolegové, kolegyně i tak jako, nebo jsme se tak vzájemně povzbuzovali, že nikdy nevíme, co v těch třinácti prostě ten kluk si uloží jako nějakou vzpomínku, nějakou příběh, no, takže já si myslím, že tam něco je.“ A dodal, že by uvítal zpětnou vazbu po ukončení pobytu dítěte od školy nebo rodičů, jestli se někde dlouhodobě projevila nějaká změna v nějaké oblasti u dítěte: „Ta zpětná vazba, ono by to chtělo i z té školy, protože ... i tam třeba přijdou, především protože chtějí změnit vztah ke vzdělání jako takovému nebo k nějakým předmětům jenom ... ale že vlastně, pak tě zajímá, jestli si teda vzbudila ten zájem, ať o ten předmět nebo i o obecně školu.“

Participantka 6 věří, že když o klientech neslyší nebo se do střediska nevrátí, tak se mají dobře: „...ale myslím si, že je hrozně důležitý, aby to dítě zkusilo něco nového a aby se pokusilo semnou strávit ten čas podle mě a podle jako věci, který já je tady chci učit. To si myslím, že ten strávenej čas je může do budoucna někam jako posunout. Že když vezmu ten nejhorší případ a nezměnilo by se vůbec nic, tak možná si to dítě někdy v životě vzpomene na to, že tady strávil dva měsíce, že to pro něj bylo něco jako tábor a že to bylo docela fajn ... většinou, když to má ten dobrej konec, tak se nám ty lidi jakoby nevracej a nevíme to. Většinou, když má špatnej konec, tak se to dovíme, ať už přes sociálku nebo se nám vrátěj a říkaj nám to sami. Ale většinou, když se jim daří, a jsou na

tom dobře, tak nemáme tu zpětnou vazbu, jak to z nich zjistit jako. Oni nám většinou dopisy zas tak často nepíší, takže to nám trochu vymizí. Ale věřím, že právě všichni, co se nám neozývají, tak se naopak mají dobře ... Jako někdy to demotivující je, ale je to prostě asi, je to asi postavený jako na tý práci, no. Že to tak jako nevnímám, že prostě pracuju teď a tady.“ Participantka 8 hovořila o optimistickém přístupu k práci: *„Takže si myslím, že ano, nedělám si jako iluze, že vlastně z toho dítěte bude najednou úplně bezproblémový jako člověk, kterej nikdy nebude jako už nic řešit. Ale zároveň jako doufám, a věřím tomu, že třeba když se naučí nějaký mechanismy, který třeba mu mohly u nás zafungovat, tak že se naučí jako vlastně líp obstát tomu prostředí.“*

3.6.5 Rogersovské přijetí dětí jako základ práce i úspěchu

Kategorii sytí tyto významové kódy: ocenění snahy, sdílení zkušeností, nemoralizovat, lidský přístup, hledání zdrojů, převaha kritiky, neodsuzující přístup, vcítění se, zapojení se do činnosti, vzory chování, zájem o klienta, obyčejný člověk, autenticita osobnosti, nepovyšování se, respekt.

Všichni participanté zakládají svou práci s dětmi na rogersovském přijetí, které vystihují tři hlavní zásady aneb autenticita, bezpodmínečné přijetí a empatie. Pracovníci působí na děti svou osobností, tedy pravdivě a autenticky, bez příkras. Svou práci zakládají na lidském přístupu. Zároveň se snaží být pro děti těmi nejlepšími výchovnými i osobnostními vzory. Děti přijímají takové, jaké jsou, zaujímají k nim neodsuzující postoj a snaží se pochopit příčiny jejich nevhodného chování. Základ práce spočívá v hledání zdrojů klienta, na kterých se dá stavět. Hledají na klientech pozitiva, tedy to, v čem je klient dobrý, co mu jde, v čem vyniká. Ocenění je významnou součástí jejich přístupu, jak uvedla například participantka 2 *„...přijde mi, že fakt, když se jako snažej, tak je potřeba je jako ocenit“*.

Participantka 1 hovořila o svých zkušenostech s lidským přístupem následovně: *„Já se snažím, když třeba se stane, že mají problémy, já nevím, s mámama nebo s rodičema, tak vždycky říkám, já jako rodič, jak to vnímám já a snažím se jim třeba vysvětlit, já nevím, že třeba ta máma, když holka/kluk odejde někam do noci, že fakt jako má velkej strach, že opravdu to není příjemný, že to znám a myslím si, že pro ně jako je fajn to slyšet od někoho s kým zrovna nemají nějakou zpruzelou fázi, že je to pro ně prostě jako nevím, jestli důležitý, ale přijde mi důležitý jim to jako říct bez nějakýho moralizování, bez nějakýho měl by udělat tohle, neměl bys dělat tamto ... Jo, já si myslím, že to lidství, lidský přístup, oni po něm hrozně jdou a hodně jako cejtěj.“*

Participantka 3 hovořila o důležitosti hledání pozitiv u dětí: „...hodně pracuju s jejich zdroji, což znamená vlastně hledat ty pozitiva, hledat ty kvality, to, co se jim jako daří, aby si víc důvěřovali a měli nějakou větší motivaci k tomu dělat ty změny, pracovat s tím. ... Když sem přicházej, tak oni často slyší jenom to, co všechno dělaj blbě, takže hledáme vlastně to, kde jsou ty jejich zdroje, co se jim daří, a jak tady ty pozitiva mohou využít i v těch oblastech, ve kterých se jim nedaří. Někdy to jde líp a někdy to jde hůř jako. Participantka 6 dodala, že je důležité se i vcítit do situace dětí: „Vono je totiž hrozně jednoduchý to dítě umět jako odsoudit a říct mu, ty seš prostě jako nemožnej, jo. Ale dá fakt jako práci se zamyslet nad tím, proč je nemožnej, proč v něčích očích neustále selhává a co se dokáže kolem něj změnit, aby von v tom nebyl furt za toho outsidera. A to si myslím, že to je to gro tý naší práce, že v tom hledáme fakt jako ty možnosti anebo se snažíme pochopit i ten systém, proč by to takhle jako mělo fungovat furt a trochu je z toho vytrhnout a dát jim ty jiný pohledy ... Že se snažím vyvarovat tomu jako, že tam jako nastartuju a ted' tam tím prstíčkem jedu a dělám, ted' a ted' tady budu stát, dokad' ty to nedoděláš, protože si sama uvědomuju, že je to hrozný. Že já bejt v tu chvíli tím dítětem, tak jako bych nechtěla, aby nade mnou někdo takhle stál a takhle mě tam jako tlačil do nějaký situace, která mi je nepříjemná.“

Participantka 7 uvedla, že je potřeba ukazovat dětem lidskou tvář a zapojovat se s nimi do činností a ukazovat jim, že vám na nich záleží, protože jinak ztratí motivaci na sobě pracovat: „Ještě, co se mi osvědčilo, nehrát si vyloženě na nepřístupnýho, trvdýho dospěláka, ale to je o tom partnerství asi, že oni jako pak tě berou jinak. Třeba se hrajou míčový hry, někdo stojí a hrajte si, já na vás počkám. Ale když se zapojíš, když já se zapojím, tak oni jsou nadšený, že vlastně to s nima někdo sdílí, že vlastně i ten dospělák je schopnej se i zapojit. Pak sem měla třeba, děti tady maj za sprostý slovo dřepovat nebo klikovat. Řekla jsem no ty vole. Říkám, dobře, udělala jsem si deset dřepů a u nich jsem jako stoupla naopak ... Když vidí ten klient, že vlastně ti na něm nezáleží, oni to dokážou poznat...“ Důležitost lidského přístupu potvrdila i participantka 6: „...a možná i to, že sem asi takovej ten prototyp toho, že jako nemusím v něčem extrémně jako vynikat, abych měla co nabídnout ... Což jako vnímám, že ty děti kolikrát s tím jako přicházej, že chtěj bejt velký sportovci, zpěváci, prostě potřebujou bejt něco vždýcky jako velkého. Že jsou hrozně překvapený, když se setkaj s někým, kdo žije takzvaně obyčejně a nepotřebuje nic kolem sebe strašně speciálního, aby se cejtíl jako spokojenej nebo naplněnej.“

Participantka 8 považuje za nejdůležitější lidský přístup, respekt a příklad v chování: „...myslím si, že je to přesně tím, že s tebe cejtěj, že je prostě nesoudíš, že je

bereš takový, jaký jsou, že se snažíš být i ty jako nějakým způsobem pravdivá a že dodržíš ty věci, který jako po nich chceš, aby dodržovali. Jakože, já prostě se nenajím v komunitě, když vím, že se tam prostě nesmí nosit jídlo ... Mohla bych říct jako, dospělých se to netýká ... já si myslím, že na tohle platí přesně ta poučka, že puberťáci neposlouchaj, ale koukaj ... nemůžeš prostě kázat vodu, a pít víno ... už je neutáhneš na vařený nudli, musíš být prostě taková pravdivá. Já si myslím, že to bylo vidět i na tom intru, že jako věděli, že se nad ně nějak nesnažím povyšovat, že je prostě respektuju, a to si myslím, že pro puberťáky je jako v podstatě nejdůležitější. “ A stejně tak je důležité působit jako tým na děti jednotně a ukazovat dobré vzory mezilidských vztahů: „...A i my dospělí prostě musíme se na něčem domluvit, takže já prostě s téma děckama pak říkám, kdyby to bylo jenom na mě, jako souhlasim, ale prostě přehlasovali mě, musím respektovat, i když se mi to tolik nelíbí, ale musím to respektovat zrovna tak, jako to musíte respektovat vy. “

3.6.6 Nedirektivní způsoby práce jako cesta k úspěchu

Kategorii sytí tyto významové kódy: nefungující pozice síly, otevřená komunikace, přijetí důsledků svých činů, omezené možnosti rodičů, spektrum výchovných nástrojů, navázání vztahu, motivace k práci, dobrovolnost, nepředbíhat klienty, partnerský přístup, provázení, přenášení zodpovědnosti, uzavírání dohod.

Všichni participanti se shodli, že základem práce s klienty je navázání vztahu. Jedině tak může vzniknout mezi nimi důvěra, a tak i prostor pro společnou práci na vytyčeném cíli. Participanti vnímají také za důležité a klíčové pracovat na základě partnerského přístupu, nikoli na přístupu založeném na moci či autoritářství. Tedy na základě takového přístupu, který respektuje klienty (děti a rodiče) jako jediné experty na jejich životy. Participanti se shodli, že mohou klientům poradit, nabízet řešení či možnosti, poskytnout jim náhled na situaci, ale určitě nemohou dělat potřebné kroky ke změně problémového systému za ně.

K tomu se váže i právě předání zodpovědnosti klientům (jak dětem, tak rodičům), kteří musejí chtít s pracovníky střediska spolupracovat a musejí chtít změnu ve svém životě. Participanti vnímají jako významný nástroj práce s klienty právě fakt, že poskytují své služby na dobrovolné bázi. To jim umožňuje spolupráci s nespolupracujícími klienty ukončit, pokud tedy není spolupráce nařízena soudně. Ale i v tomto případě participanti nevěří, že mohou bez spolupráce a vůle samotných klientů ke změně, sami ve významné míře problémové chování dětí v dlouhodobém horizontu ovlivnit.

Významná součást práce participantů s dětmi spočívá v učení přijímání zodpovědnosti za své chování, jak deklarovala mimo jiného participantka 8: „*Takže si myslím, že prostě třeba jako fakt nefunguje třeba despekt nebo taková ta jako výchova z pozice síly. To si zažili a jako s tím voni uměj jako skvěle vlastně zacházet, ale neuděláš nic. Jo, protože to na ně tlačej všichni, že jo, protože jsem to řek... Myslím si, že je dobrý jim jako říct i tohle, jako dobře, pojďme si říct jako, ten důsledek je tenhle a jestli se mi nechtělo dělat celý den, že je to prostě jako, že chci ležet prostě na pryčně, že mi to za to stojí, nebudu tady dělat scény, estrády, přijmu to ... ale ne, že jako teď se tady budu válet, třikrát mi někdo řekne, že prostě, když to neudělám, tak přijde tohle a pak budu vyšilovat a vztekat se, že to přišlo. Ale já si myslím, že to je fakt o té komunikaci. Že ve chvíli, kdy ty jim to sdělíš, jako jiná věc je, že to třeba v tu chvíli nechtěj přijmout, ale když to jako slyšej, celou popsanou tu situaci a ty jim to jako dopředu řekneš, a to je podle mého třeba i věc, kterou se i u nás učej.*“ A pokračovala svým názorem, kdy se cítí jako profesionální vychovatel při své práci vybavena více nástroji než rodiče doma: „*A možná, že to třeba kolikrát ty rodiče nebo ti dospělí nedělají, že jako neuměj jako kdyby se smířit s tím, že to dítě nepřinutěj ... lpěj na tom, protože mají pocit, že by přišli o tu svoji jako autoritu nebo prostě kdyby to dítě nedonutili teď v tuhle chvíli, udělat to, co voni teď chtějí. Jako že vlastně si myslím, že prostě, že jo, ty když vychováváš jedno dítě doma, tak nemáš takovou prostě škálu těch jakoby možností ani těch zkušeností, protože prostě vlastně ty můžeš pozorovat i ty tvý kolegy, jak to jako dělají ... naučíš se podle mého jakoby mnohem víc jako variant. Že si myslím, že my jako třeba, jakože ty lidi, který v tom dělají a nejsou jako vyhořelý a jsou pořád k té práci pozorní, že se můžou naučit fakt jako velikánskou škálu, pestrost, prostě nějak jakoby se v té situaci zachovat.*“

Participantka 2 hovořila o významnosti vztahu a dobrovolnosti při práci s klienty: „*Určitě jako specifikum беру to, jaký vztah si opravdu jako navážeš s tím dítětem, a protože vlastně nějaká jako práce, pokud má být jako efektivní, tak pracuješ pouze se vztahem s tím dítětem. Jo, že v momentě, kdy to dítě s tebou nechce mluvit, nebo odmítá sem chodit, tak prostě to je špatně, jo. Musí i ty klienti vlastně být motivováni k té práci, ať už to jsou děti nebo i ty dospěláci. Jo, takže když je to fakt nařízený třeba z nějakýho úřadu, ať už je to OSPOD nebo nevím, probačka mediačka, tak fakt je to jako náročný, protože sem vlastně choděj splnit jen tu povinnost, ale není to vo tom, že by třeba chtěli. Pokud nechtěj, tak s tím jako nemáme, co dělat ... je to na dobrovolné bázi a my jedeme na bázi dobrovolnosti.*“

Participantka 3 upozorňovala na to, že jedinými odborníky na děti jsou jejich rodiče a že je důležité respektovat vhodný čas rodiny na změnu: „*Co třeba u sebe vnímám, že někdy jsem hodně jako dopředu a je potřeba respektovat čas té rodiny. Že já třeba si myslím, že už by něco mohlo být, ale tak rodina na to vůbec nemusí být připravená. Takže nepředbíhat je. A fakt pracovat jako tady a teď, no ... Já si myslím, že stěžejní je partnerský přístup, protože fakt jedinými odborníky na dítě jsou ty rodiče. Můžeme hledat nějaký cesty, já je můžu provázet, ale já jim nedám návod na to, jak vychovávat to dítě. Takže to často i dělám, že se dívám na konkrétní situace, kdy třeba došlo ke konfliktu, došlo k afektu, a co vlastně té situaci předcházelo, aby ty projevy toho dítěte mohly být mírný nebo dalo se tomu nějak jako předejít, třeba tomu afektu.*“ Participantka 4 dodala: „*...snažím se namotivovat ty děti, aby přišly na to, že takhle už nechtěj třeba dál pokračovat, jo. Že vlastně sami řeknou, jo, já vlastně tu změnu chci.*“

Participant 5 zdůrazňoval, že práce na základě dobrovolnosti přináší výchovnou svobodu a možnost, jak dítě naučit přijmout zodpovědnost za své činy: „*...tak ale postupně taky se to změnilo ve středisku, že jsme dostali daleko více pravomoci, co by denní vychovatelé jo, a to teda rozhodně pomohlo ... jsou ty nástroje, když jsou děti nemotivovaný a opravdu se s nima nedá hnout, tak prostě odcházej ... No, takže to si uvědomuju, že to kolikrát na ně takhle přenášíme, jako že podepsal jsi smlouvu, tak si ji podepsal, to je tvoje zodpovědnost, jsi podepsal smlouvu, kde máš dodržovat pravidla, kde máš tohle, v případě že ne, tak prostě skončíš, no, tak tě čeká nějaký diagnosták nebo výchovný ústav, že jo, to všechno, máš kurátora tady, tak si to zvaž ... Voni jsou vlastně ve škole i u těch rodičů pořád takový ty malinkatý, jo, a to mi máma nedovolí, a to já nesmím dělat ... tak je člověk tady nějak posune, aby s těma dospělejma začali už jako nějak vyjednávat a musíš vždycky říct něco za něco ... ty mě to dovol, povol mě, a já to zkusím, když mi dovolíš, že můžu za kámošema. Tak se domluvíme, jo, tak jednou přijdu pozdě, nedodržím to, tak třeba tři dny nepůjdu, no, tak prostě jako hledat nějaký ty smlouvy, že jo, který rodiče někdy třeba jako by potřebovali si s nima uzavřít nějakou takovou dohodu ... trest přijmout, že jo, to je ta prvotní jasně základní věc, protože když jsou tady ty děcka, tak jako někdy hodnocení ... těma špatnýma bodama, tak aby pochopily, že skutečně to není žádný, že jsi na ně zasedneš nebo že si uvědomit ano, udělal jsem to já, blbě tohle, tohle, přijmu nějaký doporučení, zkusím to.*“

Participantka 6 potvrdila důležitost principu dobrovolnosti i otevřené komunikace: „*To si myslím, že je obrovská jako berlička té práce, že díky tomu, že je dobrovolná, můžeme si dovolit spoustu věcí, který když by nebyla dobrovolná, bysme si*

dovolit nemohli. Jo, že věřím tomu, že kdybychom měli všechny děti soudně a pracovali jsme na tom, že tady musí bejt, že by ten náš vztah byl možná víc direktivní. Že takhle si můžeme dovolit vopravdu jako pracovat na těch motivacích a hledat ty jejich vnitřní motivace ... Ale asi je to o tom ... komunikovat. Že když to tam dotlačuju z hlediska moci, tak jim to říkám a říkám jim, proč to tak dělám nebo proč to tak chci. Takže si myslím, že to i dobře vnímaj. Že to není jenom o tom, že jsem to tak rozhodla, a tak to bude, ale že jim i vysvětlím svůj záměr, proč to tak má být a proč je k tomu tak jako šteluju. Aby chápali, proč to tak zrovna má bejt, no.“

3.6.7 Víra ve změnu klientů

Kategorii sytí tyto významové kódy: zprostředkování zkušenosti, nabídka nadhledu, nabídka možností, zájem o školu, práce s agresivitou, mezilidské vztahy, způsoby trávení volného času, poznání a ventilace emocí, čas na odpočinek, rekonstrukce vztahů, bezpečné prostředí, individuální problémy.

Participant věří, že dokážou klienty pozitivně ovlivnit v oblasti mezilidských vztahů, v možnostech trávení volného času, ve vztahu k plnění školních povinností a vůbec zájmu o školu jako takovou, vlastních sociálních dovedností, práce s emocemi a zvládání negativních projevů v chování jako je například agresivita. Participant nabízejí svým klientům možnosti pro vlastní sebezvoje a k tomu bezpečné prostředí. Klienti mají možnost pracovat s pracovníky střediska na čemkoliv, co jim pomůže k lepšímu soužití se sebou samými, s rodinou i vrstevníky. Což deklarovala slova například participantky 1: „...já bych spíš řekla, že jim můžu ukázat jako jiný způsoby v nejširším slova smyslu, jiný způsoby trávení volného času, jiný způsoby prostě úplně čehokoliv, jo. Jídla, režimu, jiný způsoby uvažování, jiný způsoby jako tvoření něčeho. Jako já si nemyslím, že jako měním klienty, já si myslím, že jim můžu zprostředkovat nějakou jinou zkušenost a na základě toho oni prostě se rozhodnou, jestli jako to chtěj nebo nechtěj. Víc jako já udělat nemůžu ... Ale jako moje práce je dávat dětem šanci, dělat ty věci jinak.“ Nebo participantky 3: „Myslím, že se se snažím jim ukazovat širší kontext jejich života, způsobu fungování.“ Participantka 2 považuje za svůj úkol namotivovat klienty ke změně, ukázat jim jiné možné cesty, kudy se mohou dále vydat, naučit je praktickým i sociální dovednostem. Jak to však zúročí, je na nich.

Participant 5 hovořil o oblastech, ve kterých věří, že dokáže středisko, a jeho pracovníci, klienty pozitivně ovlivnit: „No tak z pozice toho učitele si myslím, že tam se daří, nebo z většího procenta se daří, skutečně nějaký ten zájem jako vo to učivo vzbudit,

jo. No a v tom výchovateckém ... že se tady třeba daří i tu samotnou agresivitu jo, jako i tohle považuju za to, že tady několik případů bylo, kdy ty děti prostě bouchaly, litaly na první dobrou a na konci prostě vopravdu to zvládly, ty svoje emoce, nějaký stavy, afekty, jo ... ono to může být třeba i jako vztahy kluků k dívkám, jo. Tak taky jsou takový jako posuny, že prostě jeden pomáhá, nebo je gentlemanský a tohle to a ostatní se podle něho vopiče, k tý holce se chovají líp než na začátku třeba. I ten volný čas, to určitě jako, to si myslím, že tady ty děcka jako projdou řadou věcí ... že si na různé věci šáhnou, od bruslení, lyžování, i přes plavání. Takže takový nějaký sporty, který tady dělají poprvé třeba, jo. A takový ty rukodělné věci určitě taky.“

Participantka 6 mluvila o tréninku vztahových a sociálních dovedností: *„A hlavně je asi učit i to, že každý to dítě je jiný, tím, jak přichází každý z těch jiných sociálních poměrů. Tak i to, aby se navzájem sobě nevysmívali, aby se nějak vnímali a byli na sebe víc napojení a šli po té jako důležitější stránce toho vlastního já. Že to není o tom, jestli má značkový tenisky, ale o tom, jestli mi půjčil tužku, jestli byl kamarád, jestli mě podpořil ... Oni nedokážou, a hodně to naráží i na tu komunikaci, že už nejsou zvyklí někomu říct, mám tě rád, užil jsem si s tebou den, bylo to fajn nebo naopak naštvál si mě, mrzelo mě to, nechci s tebou kamarádit a zároveň si to umět vykomunikovat, proč, co mi vadilo. Nutíme je se nad tím zamýšlet a vracet se sami k sobě. Oni nejsou zvyklí o tom trochu ani přemýšlet, prostě vyhoděj to ze sebe, prostě tak to je a už se nevracej zpátky.“* A o tzv. rodinném detoxu během pobytu dětí ve středisku: *„Proto si myslím, že ten pobyt u nás funguje právě proto, že ty děti jsou tady dva měsíce, ty rodiče mají čas si odpočinout, ty děti taky a popřemýšlet si každé zvlášť nad tím, jak by to potřebovali společně dohromady. A pak se je zase snažíme napárovat k sobě.“*

Participantka 7 vnímá svou úlohu ve středisku následovně: *„...pomáhat mu, nabízet nějaký aktivity, naučit ho nějaký nové věci, který doma nezažil, naučit ho nějak reagovat na určitý situace, pracovat vlastně s ostatními, respektive spolupráce, nějak aby se dokázali třeba na pokoji sžít, což je docela problém často...“* Dále potvrdila slova předchozích participantů o možnosti pracovat na mezilidských vztazích ve středisku: *„Možná ten přístup k ostatním dětem. Na začátku třeba šarvátky, tak se snažíme jako, aby to vykomunikovali, neuměj třeba říct, hele, tys mě naštvál tím a tím, a neuměj přijít hele, jak bysme to mohli vyřešit. Neřeknou, hele, ty mě štvěš, protože furt nemáš ustláno. Ale prostě mu vrazí herdu, protože se mu to nelíbí. Takže v tom si myslím, že můžeme určitě něco udělat.“*

Participantka 8 hovořila o bezpečném a jasně ohraničeném prostředí, které středisko svým klientům nabízí: „...když vycházej z nějakýho rodinnýho prostředí, který je prostě hrubý, když na to dítě někde jako řve, prostě už bůhví od kolika a nedej bože ho ještě tluče, tak vlastně úplně na tyhle ty jemný mechanismy prostě vůbec jako nemůže reflektovat ... Takže svým způsobem možná u nás je taky jako vlastně takovej trochu detox i toho, že prostě najednou maj prostě prostředí, který je bezpečný, který je jasný, který je prostě zarámovaný, a kde se ty dospělí možná chovaj úplně jinak než v tom jejich běžným jako životě.“ Za své nejdůležitější poslání považuje nápravu vztahů v okolí klienta: „...pro mě je hrozně důležitý, aby se opravily nebo aby se našla cesta k nějakýmu opravování těch vztahů v rodině a v těch vazbách, co se týká třeba nějakých těch vrstevnických ... Ve chvíli, kdy se ty děti naučej, nějak jako líp pracovat se svým temperamentem, se svým nastavením, kdy se začnou nějak jako přijímat. Tak to je prostě podle mýho jako to, co můžeme upracovat my ... maj vlastně každý týden mají prostě hodinu nějaký terapie, takže maj prostě sezení prostě s etopedem a s psychologkou, takže mají možnost třeba nějak pracovat i na některých těch jako hlubších, jako nějakých internějších, intimnějších problémech.“

3.6.8 Úspěšné pedagogické a psychologické způsoby práce s klienty

Kategorii sytí tyto významové kódy: nácvik praktických dovedností, unavit, nastavení hranic, důslednost, laskavá důslednost, trpělivost, práce tady a teď, síla zážitků, osobní invence, přímo k věci, individuální čas, spravedlivý přístup.

Participantí uvedli několik pedagogicko-psychologických zásad či přístupů, které považují za důležité při své práci s dětmi (i dospělými) ve středisku dodržovat. Vnímají je nejen jako klíč k úspěchu, ale také k zajištění bezpečného a příjemného prostředí pro své klienty. Všichni participantí se shodli na nezbytnosti tolerance při práci s dětmi, nastavení pevných hranic, režimu, jak pro děti, tak i pro jejich rodiče. Participantí hovořili o potřebě důslednosti nebo tzv. laskavé důslednosti, kdy je potřeba vyvážit direktivní přístup práce. Za důležité vnímají i spravedlivý přístup ke všem dětem ve skupině.

Participantí praktikují princip „uchodit a unavit“, práci staví na zážitcích a nauce praktických dovedností potřebné pro život, ale také jako základ volnočasových aktivit. Někteří participantí upozornili na nutnost práce „tady a teď“, kdy mají děti potíže udržet se v přítomnosti v různých ohledech. Dále za významné považují zachování tzv. chráněného času s dětmi, kdy by si každá pečující osoba měla vyhradit (krátký, ale) pravidelný čas na to, aby jej strávila s dětmi a byla tam jen pro něj. A v neposlední řadě

se participantům osvědčilo nechodit kolem dětí po špičkách a stavět se k jejich nevhodným projevům v chování čelem.

Participantka 1 hovořila o tzv. principu nakrmit a uchodit: „...já jako s nadsázkou říkám, že používám dva jako hlavní pedagogický principy. Ten první je nakrmit, ten druhý je uchodit. To znamená, že vždycky se snažím, já nevím, s nima něco upíct a naučit je tím třeba nějaké, já nevím, těsto na štrúdl a tak. A potom jako unavit a uchodit jako na nějakých výletech, jo.“ Participantka 2 hovořila o nutnosti nastavení hranic jak pro klienty, tak i rodiče: „...někdy se snažím vyjít vstříc, to ne, že bych jako tvrdě si jako stála za svými termínama, to vůbec ne, ale některým lidem je prostě potřeba to takhle nastavovat, jo, vůbec těm, který ty pravidla prostě jako nedodržují, nastavený je nemaj, neposílaj děti do školy nebo já nevím, prostě nevstávaj, kdy maj a podobně.“

Podmínku důslednosti potvrdil participant 5: „No tak, já si myslím, že tam je právě ten základ v tom režimu a že tam je na prvním místě prostě ta důslednost a vlastně takový to citění toho, že kdyby to člověk nedodržoval, nevyžadoval, tak se to celý rozpadne, že jo.“ Participantka 6 zdůrazňovala potřebu tzv. laskavé důslednosti: „Já myslím, že musí být jako laskavej a přitom jako pevněj. Že je to něco, co se na jednu stranu trochu odporuje, ale na druhou stranu nejde to být jako bez sebe. Že když bych byla jenom laskává, tak se nikam neposuneme, prostě by to bylo hrozně rozvleklý. A když bych byla zas jenom jako přísná a neustále trvala na těch pravidlech a furt to jenom dotlačovala, tak v tom mi chybí taková ta něžnější část nebo taková ta nějaká pozice, která to tam jako dotvoří v té příjemnosti, aby nám v tom všem bylo příjemně.“

Participantka 7 popisovala významnost režimu a důležitost trpělivého přístupu: „Je tady, si myslím, potřeba hodně jako být trpělivá a ... umět nastavit ty hranice ... Oni to potřebujou, aby vlastně měli někde nějaký místo podle mě ... na jednu stranu je to pro ně jako v tu chvíli dobrý, že nikdo po nich nic nechce. Ale nemaj hranice, nemaj jistotu, nevědí, kam patří.“ Participantka 3 hovořila o principu práce „tady a teď“: „...vnímám, že je potřeba ty klienty jako hodně směřovat k nim a k těm jejím problémům, oni často jako odbíhají jako do nějakých jako příběhu, tak je držet tady a teď.“ Nebo participantka 6: „Díky bohu, že oni i vnímaj to ukončení dne. Že se to dá prostě jeden den ukončit a druhý den začít zase nanovo. Že jako netaháme další jako konflikty do dalších dnů. A že řešíme jenom teď a tady. Že i v rámci jejich konfliktů se snažíme, aby jako řešili teď a tady a nevytahovali, že si dělali něco před tejdnem.“

Participantka 1 upozornila na sílu zážitku: *Hele, vono je to ani kolikrát nebaví, jo. Ale ten zážitek je tak silnej, že tam je jenom síla toho zážitku, a ne už to, jestli je to*

pozitivní nebo negativní. “ Participantka 6 hovořila o způsobu práce založeném na nauce praktických dovedností a osobnosti pracovníků: „My tady vlastně nemáme počítače nebo v omezeném jako množství, takže to není to hlavní gro, na čem to stojí. Děti nemaj mobil. Že se snažíme je trošku zase z toho jejich světa vytáhnout do něčeho jinýho a nabízíme vlastně úplně jiný jako techniky, zájmový věci a tak dál ... Tak ta doba je strašně přesycena jako a my tím, jak tady máme těch věcí pár a poskromnu a snažíme se to spíš dohnat tím jako vlastním zájmem a tou jako osobní invencí než tím vším, čím je tady zahltime, to jako je pro ně obrovská změna. “ Stejně tak participantka 7: „...naučej se tady nějaký ty práce, což jako třeba jsem zjistila, že spousta dětí neumí takový jako ty základní, jako vyždímat hadr, škrabka na brambory, v životě nedrželo v ruce. Jo, jako mě to překvapuje...”

Participantka 6 hovořila o principu „nechodit kolem dětí po špičkách“: „...spousta kolegů mluví o tom, že nemá rádo, když to dítě je agresivní, nebo ... že se do toho třeba nějak jako boje, že je to pro ně nepříjemný. Ale já třeba zastávám názoru, že mám ráda, když jako ukáže to, co v něm je. Já se nerada bojím věcí, kterým jako nerozumím nebo který jako nevidím. Takže já mám naopak radši, když to dítě přede mnou vybuchne a já v tu chvíli vím, s čím pracuju ... když to mám jako votevřený, když prostě vím, že jako v agresi jako hází věcmi, tak jako příště už s tím dokážu naložit líp a přesně uvolní se i tomu dítěti a můžeme to přesně verbalizovat a nějak s tím pracovat. “ Což potvrdila i participantka 8: „...někdy děláme kolem těch děcek takový ty tanečky, že se furt snažíme, prostě třeba víme přesně jako, je to prostě prchlivý dítě, prostě je, já nevím, má sklony prostě mlátit dvěma a prostě řeší ty věci nějakým způsobem jako agresivně ... Tak se snažíme, to nějak jako furt tlumit a tam jakoby furt tak jako našlapovat a mě se teda osvědčilo, že prostě chvílku, chvílku, chvílku a pak už jako do toho vlítu a jako vocud', pocud', zase jako takhle ne. A většinou se to jako vyplatí, no. “

Dále participantka 8 popisovala tzv. chráněný čas: „...když si člověk jako najde čas bejt jenom s tím konkrétním, s tím jedním dítětem, jsou za to strašně vděční ... doporučení pro ty rodiče, kde je těch dětí hodně. Když si najdou prostě nějaký čas bejt prostě i s tím puberťákem, aby měli prostě exklusivní čas jenom s tím rodičem. Protože strašně často se stane, že se tam do té rodiny naroděj dvě malý děti a to dítě, i když si to ten rodič jako třeba nemyslí, protože si myslí, že se věnuje všem, tak to dítě strašně stojí o ten jako individuální čas. A to si myslím, že i jako u nás funguje úplně stejně. “ A svou snahu o spravedlivý a rovný přístup ke všem klientům: „Já se fakt jako strašně snažím, aby měli co nejmiň důvodu si myslet, že jsou ty věci nespravedlivý. A i tak se tomu nedá

vždycky jako úplně vyhnout ... takže fakt jako vymyslím furt, aby to bylo co nejvíc jako spravedlivý a je to jako náročný, no. Ale myslím si, že to je prostě fakt jako že to je jeden z bodů, kterej je důležitěj v práci s těma dětma. Aby byl člověk co nejvíce spravedlivý.“

3.6.9 Pocit úspěchu

Kategorii sytí tyto významové kódy: očekávané chování, vzájemné souznění, přidaná hodnota, vyjádření pocitů, zlepšení mezilidské komunikace, spokojenost rodiny, pozitivní změna v rodině, zodpovědný přístup, změna motivace, říkání pravdy, hrdí návštěvníci, naplněná zakázka, navázání vztahu, důvěra v pracovníka, změna názoru/přístupu, aktivita rodiny, sebereflexe klientů, stmelený kolektiv, řešení sedne, dne bez krize, posun dítěte, odpočinek, nové možnosti, naučení dovednosti, pochvala od nadřízeného, úspěch kolegů, zlepšení mezilidských vztahů, nezištný projev tolerance.

Všichni participanté se shodli, že stačí i malá změna v chování nebo přístupu klientů, aby vnímali svou práci s nimi za úspěšnou. Za úspěch při práci s klienty považují jednotliví participanté konkrétně následující:

Participantka 1: *„Když jako vezmu okamžitej nějakěj prostě jako ten krátkodoběj úspěch, tak je to to, že to dítě nějakým způsobem se srovná, že dělá takový ty věci, co jako my očekáváme, ale podle mě, tohle to jsou takový ty vnější projevy...“* Dále považuje za úspěch: *„...když mám dobřej pocit z té práce jako, že se to povedlo, nemyslím ve smyslu, že děcka dělaly, co jsem chtěla ..., ale že jsme měli nějaký jako společný naladěný, společnej zážitek ... a jako pocit, že to nešlo jako po povrchu, ale že se to dotklo jako něčeho hlubšího ... Že ten čas jako byl prostě prožitej, že jsme ho jenom jako nepřežili spolu.“* A to, že vidí: *„...že to dítě je nějakým způsobem u sebe, že dokáže říct, jako vyjádřit nějaký svoje pocity a dokáže nějakým způsobem jako komunikovat ... a dokáže to říct tak, jako že ty dospělý kolem jako úplně nevytočí.“*

Participantka 2 bere za úspěch, když je prostě rodina spokojená. Dále má dobrý pocit z toho, když: *„...s jiným nadhledem jim ukazuju, co tam vlastně třeba bylo už dobře, jo, a to jsou takový ty drobný věci, z kterých mám dobřej pocit, třeba.“* Za úspěch považuje i to, když někteří klienti vůbec dorazí na domluvenou schůzku nebo když jsou zodpovědní a včas se omluví, když dorazit nemohou. Dále: *„Úspěch je třeba i to, když prostě není nikdo namotivovanej vůbec z těch dětí a nám se ho podaří jako namotivovat...“* nebo: *„Úspěchem je vlastně fakt to, když nám tu říkají jako pravdu, když třeba bereme anamnézu nebo něco takovýho, jo, že nezamlčujou ty věci...“*. Za úspěch také vnímá: *„...když si jako uvědoměj třeba i ty rodiče, že vlastně maj jako doma*

individualitu.“ a nesrovnávají své děti s ostatními. Anebo se klienti nestydí, že se střediskem spolupracují a berou středisko jako možnost pracovat na sobě, a ne jako ostudu, že tam chodí.

Participantka 3 považuje za úspěch: *„Že se těm klientům daří, že vlastně je naplněná zakázka naší spolupráce, nemusí být stoprocentně naplněna, ale že alespoň dojde k zmírnění těch projevů, že ta rodina třeba spolu umí lépe komunikovat, v uvozovkách už se tolik nehroučí jako. Ono to třeba nějaký čas funguje, a pak zase se to vrátí zpátky, ale že se ta rodina z toho nehroučí, ale má jako nějaký další elán k tomu, ty věci zkoušet. A pro mě je jako hrozně důležitý ten terapeutický vztah s těma klientama. Takže, když z nich cítím nějakou jako důvěru, a to ve chvíli, i když se třeba ta práce nedaří.“* Dále, když například na základě vlastního rozhodnutí začne brát léky klient, který je dlouhodobě odmítal: *„...bylo to spíš o tom partnerství, že jsme hledali, co ho to tam brzdí, proč to nechce brát, jak se u toho cítí a zároveň jsme hledali ty kontexty, co dělají ty rodiče, když ty léky nechce brát.“* A jako předchozí participant vnímá za úspěch také to, když rodina řekne, že se jim daří lépe a když rodina zkouší nápady pracovníků: *„...že mají ten elán a mají tu chuť to zkoušet a nejsou v nějaký beznaději a bezmoci...“*

Participantka 4 vnímá za úspěch, když *„...ty děti se nastartují, zase nějak do normálního života, opustěj špatný kamarády, zrežimují se, navážou vztahy s těma rodičema, i s těma eventuálně ve škole, s těma vrstevníky a začne se jim dařit.“* Dále, když se naplní stanovený cíl společné práce, když se u dítěte objeví motivace ke změně, když dokáže alespoň trošku nahlédnout na své chování: *„...když je schopný asi to dítě i říct, aniž by to nějak vnímalo zdrcujíc-ně, že něco se povedlo, i co se nepovedlo...“*

Participant 5 považuje za úspěch dobrou spolupráci s rodiči: *„...a že oni tu naši práci uznají. Jo, že sem dítě nestrčí na dva měsíce a řeknou předělejte mi ho...“* a přímou pozitivní zpětnou vazbu od dětí a jejich rodičů. Dále: *„...když si to řeknu na jednom dni, jo, když se podaří vopravdu ten kolektiv stmelit, máš dobrý program a vopravdu ten den je něčím zajímavý pro ně.“* Nebo když děti nechtějí plnit své povinnosti a po domluvě s vychovatelem je vykonají, aniž by za to chtěly dostat nějaké výhody: *„...když se ty věci vopravdu někde jako zabrzdějí, kdy tam ty tvoje doporučení přijmou a vidíš teda, že jsem tam někde zasáhl.“* A taky vnímá za úspěch: *„...že vlastně si řeknu, tohle už opakuju po několikátý, zkusím úplně něco jinýho a vono to sedne.“* Dále považuje za úspěch i to, když se pozitivně promění sebekritika/sebereflexe i sebepoznání dětí: *„To je pro mě taky dobrý úspěch, že už pak o tom můžeme mluvit a je to daleko třeba otevřenější, vstřícnější.“*

Participantka 6 považuje za úspěch povedený den, kdy nemusí řešit nějakou nepříjemnou krizi, když jsou děti pozitivně naladěné, daří se jim: „...a kdy ten den má něco jako hodnotnýho za sebou, kdy si oni něco uvědoměj nebo když si něco uvědomím já.“ Za úspěch vnímá i osobní změnu dítěte: „...když k nám třeba nastoupí dítě, který je hodně zatvrzelý, je nemluvný, je uzavřený a najednou vidím, jak během toho času, který spolu trávíme, se pomaličku jako otvírá. Když začíná komunikovat, když si i dovolí se třeba naštvat.“ Úspěchem pro ni i je, když si od sebe dítě s rodiči odpočine a že se v životě dítěte něco změnilo: „Ať už začal třeba komunikovat nebo si našel nějaký koníček nebo třeba ty holky vopustily nějakou tu svoji partu, v který byly jako hodně zabředlý. Vyloženě asi nějaký impuls, co nastartoval nějakou tu změnu nebo i to, že si třeba řekli, že to tady pro něj mělo cenu, a že budou dál třeba pokračovat v nějaký terapii nebo v něčem.“

Participantka 7 považuje za úspěch, když rodiče spolupracují a mají snahu a chuť něco změnit. Dále také pozitivní přímou vazbu od dětí, že se jim něco líbilo: „...když to dítě pak jako vlastně má něco novýho, má nový zážitky, prostě ví, že by nemuselo sedět na sídlišti, ale že může někam...“ Ve škole, když pracovala na pozici asistentky pedagoga, bylo úspěchem, když se dítě něco naučilo. Dále vnímá za úspěch, když ji slovně ocení vedoucí střediska: „...že kolikrát tobě ani nepříjde, žeš udělala něco jako mimořádnýho, bereš to samozřejmě, automaticky a pak přijde jako někdo, dobrý.“ Participantka má také radost z úspěchu kolegů s klienty: „Jo, vychovatel řekne, mě se povedlo tohle, to dítě někde je, a ty cejtíš vlastně i radost z toho úspěchu toho druhýho. Nebereš to jako je svoji zásluhu, to je jeho, ale povedlo se to dítě někam dostat.“

Participantka 8 považuje za úspěch: „...když se naučej třeba víc vzájemný toleranci, a i kdyby to byly prostě malý věci. Když se dokážou třeba nacítit, jo ... a když se ti to podaří, prostě se k nim dostat trošku blíž a poslat jim to nějak víc zpátky, aby se jich to dotklo, aby jako se uměli nacítit třeba i do sebe...“ Za úspěch považuje jakýkoli sebemenší a nezištný projev vzájemné tolerance: „...pro mě je třeba úspěch to ... když ... maj spolu nějaký konflikt a úplně nejúžasnější za mě je ... úplně se to vlastně kdyby nemělo dít jako kvůli mně před mejma očima, ale vidím, že prostě jeden z toho konfliktu třeba jde za tím druhým a řekne hele, vmlouvám se, jako to jsem přehnal ... když se tyhle věci dějou, tak že nejsou jako kdyby na očích tomu vychovateli, ve smyslu toho, abych měl dobrý body nebo abych si udělal oko, ale protože jsem to tak chtěl, protože mi teď něco došlo.“ Za úspěch také vnímá i malou změnu v negativních projevech chování dětí: „...já jako si nedělám iluze, že takovýhle dítě, mi prostě za osm týdnů prostě takhle

změníme a jako lusknutím prstu. Ale myslím si, že jestli se prostě to začne překlápět, že tam budou prostě obě dvě ty roviny, že si třeba jako vopravdu zjistí, že může důvěřovat i někomu, tak si myslím, že to je třeba ta cesta, tak to já třeba беру za úspěch ... když třeba ty děcka vopravdu jako nějakým způsobem jsou schopný třeba i dát nějakou zpětnou vazbu, tak to je prostě paráda. Za mě třeba úžasný, když se naučej omlouvat a naučej se říkat děkuju, prosím.“

3.6.10 (Ne)ovlivnitelné faktory ovlivňující úspěšnost práce

Kategorii sytí tyto významové kódy: osobní asympatie, klient nechce, rozličné představy, protipřenos, špatné emocionální a energetické rozpoložení, pracovník neví, převaha žen, málo personálu, nevhodná skupina, koedukovaná skupina, pro jiné zařízení, nevhodný čas, pozdní příchod, nevhodné prostředí, neměnné názory.

Participantí uváděli, že existují (ne)ovlivnitelné faktory, které vstupují do práce s dětmi. Tyto faktory ovlivňují úspěšnost intervencí a nachází se jak na straně klientů, tak i na straně pracovníků. Mnohdy právě jejich uvědomění může jejich vliv na práci s klienty, nebo z opačné strany na práci s pracovníky, zmenšit.

První (ne)ovlivnitelný faktor ztělesňují osobní sympatie a potažmo projekce osob z okolí dětí do osob pracovníků. Také nemusí způsob práce pracovníka klientům vyhovovat. A také může mít každý účastník jinou představu o tom, co úspěchem je a co není. Blíže o tom hovořila participantka 4: *„Tak samozřejmě si taky nemusíme sednout, může to taky bejt, že můžu něco představovat, nějakou matku, co má doma. Jo, to samozřejmě taky může být, vzájemný nějaký antipatie vnitřní. Byť já se s tím jako učím pracovat, že jo, ale ty děti to třeba se s tím třeba tak nepárou.“* Nebo participantka 3: *„...dítě taky nechce, bere nás jako nějaký ohrožení, jo. Já někam jdu, maj různý představy o tom, co my jsme za zařízení a taky tý rodině nemusím sednout já a můj způsob práce.“* A participantka 8: *„...někdy vopravdu prostě už jenom zjistíme, klasika, že jako, že si třeba to děcko zrcadlí jako, si do mě projektuje třeba svoji mámu, s kterou má prostě nějaký konflikt a že já zrovna se nějakým způsobem projevujou podobně jako vona, takže to jako tak zkouší, testuje...“,* která také přišla s opačným úhlem pohledu: *„Samozřejmě se neubráníš tomu, že ti je nějaký dítě sympatičtější a nějaký ne, jako z takovýho přirozenýho, ale na to jako nemůžeš hledět.“* A participantka 2: *„...úspěch jako neúspěch a každý máme nějak tu míru jako někde jinde, si říkám, že pro mě to může být úspěšný, pro někoho vůbec a zase naopak.“*

Druhý (ne)ovlivnitelný faktor naráží na (emocionální a energetické) rozpoložení samotného pracovníka a jeho profesní hranice ve smyslu, že se může dostat do situace, kdy prostě neví, jak dál postupovat. K tématu participantka 3 uvedla: „...záleží na tom, samozřejmě s jakou energií, s jakým rozpoložení vnitřním tam jako zrovna vstupuješ, protože když nemáš jako úplně sílu, seš unavená, nemocná nebo cokoliv, máš nějaký starosti, tak si myslím, že pak tomu nejseš jako schopná dát jako úplně maximum...“ Nebo participantky 4: „No i třeba, i dostanu třeba někde, že i odborně, že třeba jako nevím, nebo i nezkušenost s tím principem klienta a i souhra jako vnějších vlivů. I ta rodina, když tam prostě má nějakou představu, že to zas tady bude nějak probíhat a ono to je třeba i jinak, tak oni sami to dítě stáhnou, že jo.“

Třetím (ne)ovlivnitelný faktorem je vyváženost mužských a ženských vzorů v prostředí klientů a kvalita pracovního týmu. Participant se shodli, že vyvážený tým pracovníků mužů a žen je velice prospěšný pro práci s dětmi, stejně tak jako například věková pestrost. Participant 5 řekl: „Myslím si, že spíš maj ty ženské fenomény jako ve škole, v rodině, že jo, jsou to základkáři, takže tam těch mužských vzorů moc není a většinou, jak jsem říkal na začátku, prostě rozpadlý rodiny a žijou u matky a otec nemá zájem, že jo. To bych řekl, že to tady ve většině případů je. Mužský vzory prostě nejsou.“ A: „...zrovna tady v té výchovatelství činnosti je to hrozně omezený, že jo. Jednak teda není další personál ... Tam ten vliv toho vychovatele nebo to působení na tu menší skupinku nebo ty jednotlivce může být daleko účinnější, než když pracuješ s celou skupinou.“

Čtvrtý (ne)ovlivnitelný faktor představuje nehomogenní skupina, což opět výstižně vysvětlil participant 5: „No, takový to, s čím se hodně potýkáme, je nějaká nehomogenní skupina, kdy se dostanou jako věkově k sobě mladší s o dost staršíma, který maj samozřejmě už úplně jiný zkušenosti, že sem pronikaj třeba fenomény drog a sexu a podobně a alkoholu ... Pak jako skutečně nemáme možnost s těma staršíma nebo těma závislýma něco upracovat a utíkej ti ty malý, to je jeden takovej, řeknu nešvar, vo kterým všichni vědí, ale nejde namixovat jakoby ideální nějakou vrstevnickou skupinu plus minus rok, dva. To by bylo ideální ... Pak tady ty neúspěchy se taky dějou vlastně tím, že jsou to nějaký koedukované skupiny, a že tam pronikají ty fenomény těch dívek s těma chlapcema ... kdy to ty kluky odvádí právě od sebe a jsou tady ty psaníčka a různý zamilovanosti...“ Nebo participantka 6: „Pak je mi třeba líto, že tím, že vlastně někoho propouštíme a víme, že se nám jako do týhle skupiny vopravdu jako nehodí, že nemáme ty techniky a nástroje na to, abychom si ho pak vzali zpátky třeba s jinou skupinou. Kdy víme, že by tam byl

třeba lepší, že by se mu tam jako mohlo dařit, že by tam víc zapadnul ... A že někdy prostě zapadne do skvělé skupiny a někdy je prostě v mizerné skupině a někdo to dá líp, někdo hůř.“

Pátý (ne)ovlivnitelný faktor ztělesňuje fakt, že se do střediska často dostávají děti, které jsou tzv. pro jiné zařízení. Problém se nachází v rovinách, na které pracovníci střediska nemají potřebné kompetence nebo prostor. Zásadní problém je vlastně jiný, než s jakým klienti do střediska přišli. Například znatelná část klientů je tvořena psychiatrickými dětmi, které představují pro participanty práci na tenkém ledě. Často jsou takové děti obtížně zvládnutelné a narušují skupinovou práci. Upřesnila to participantka 4: „...nebo ještě jinej problém, jiného charakteru, že jo, to může bejt nějakej i fyzicky i jako psychicky závažnější...“

Šestým (ne)ovlivnitelným faktorem jsou vývojové potřeby klientů, jejich zralost ke změně. Jak uvedla například participantka 2: „A někdy to je vlastně i o čase, jo, že odsud prostě odcházej třeba děti, který my i vyloučíme, ale ve finále, třeba za rok se dozvíme, že fungujou, že prosperujou, že se jim daří ... ale zase to má spoustu proměnejch, je to nějakým tím vývojem toho dítěte, vývojem té rodiny, může se změnit spousta věcí, jo, takže bych to úplně nebrala, že je to zásluha tady.“ Nebo participantka 3: „...někdy chce si vyzkoušet něco jinýho, možná jenom jako blbá konstelace, jo, každému to časově sedne jako jinak, kdyby to bylo v jinej čas, bylo by to úspěšný, teď je to třeba neúspěšný a zase naopak.“

Sedmým (ne)ovlivnitelným faktorem je včasnost intervencí, respektive míra narušených rodinných vztahů a prostředí, do kterého se děti ze střediska vrací. Více k tématu participantka 6: „Myslím si, že je docela složitý, když toho má hodně jako zažitýho jako z dětství, kdy tam jsou hodně narušený nějaký jako vazby...“ A taky: „...když už tu holky máme, tak je míváme až třeba ve 14 a tam už vnímám, že už jsou jako zarytý některý ty vzorce a že už se s tím jako hůř pracuje. Že kdyby se k nám ty holky dostaly v těch 10, 11, tak jsme tam schopni toho víc upracovat, než v těch 14. Tak už je jako velkej vzdor, velký problémový party a už jsou navázaný úplně jinak.“ Nebo participant 5: „...jsou nevratný věci, když sem přijdou spíš už v té vrcholný pubertě a s tou minimální snahou něco jako proměňovat a měnit. Tam se fakt nepracuje nic, to je jenom takový trávení času, jenom do té doby, než pak udělaj nějakej průser a pustí se ... sociálně a výchovně zanedbaný děti ... tak tím, že jsou už tak zaběhnutý třeba i dlouhodobě, léta, že jo, nějaký vzorce a s tím neheneme, to fakt nejde.“ A participantka 8: „...já taky nezměním to, že prostě vyšlo z nějakýho prostředí ... jako to dítě vrátíš zpátky do nějaký

prostě party, skupiny ... to je takový to, vytáhnu ho ze zajetých kolejí, ale ty nový prostě třeba jsou ještě pořád mělký a bude mít tendenci se vrátit zpátky.“ A závěrem participantka 7: „...třeba už děti přijdou s tím, že učitelka už je zacyklená, už ho má někde zaškatulkovanýho, on se vrátí a pak je to třeba ještě horší...“

3.6.11 Pocit neúspěchu

Kategorii sytí tyto významové kódy: stále roztěkaní, marná snaha klientů, nespolupráce, pochyby, stagnace situace, zhoršení situace, práce za klienty, ukončení spolupráce, bezmoc, rozkol v týmu, předčasný odchod, špatná práce se skupinou, nezvládnuté emoce.

Obecně se dá říct, že participanté považují za neúspěch při práci s klienty, když se jim nepodaří klienty namotivovat ke společné práci na pozitivní změně. Když se dostanou do situací, kdy buď nevidí žádnou změnu na straně klientů v průběhu spolupráce, nebo se cítí bezradní, anebo mají pocit, že ať udělají cokoli nebo to dítě udělá cokoli, tak se vrátí zpět do (rodinného) prostředí, které se nezmění, a vše se vrátí do starých kolejí.

Za neúspěch při práci s klienty považují jednotliví participanté konkrétně následující:

Participantka 1 vnímá za neúspěch, když jsou děti: „...jako rozstřelený pořad, když se mi nepodaří je nějak napojit na sebe.“ A: „...kdy ty děcka jsou úplně jinde, a kdy se mi třeba nedaří je do něčeho vtáhnout ... že jsou takový jako roztržštěný, rozstřelený, furt jsou samý jako prdelky a nejsou prostě u sebe.“

Participantka 2 považuje za neúspěch, když se práce s klienty nedaří, když se o něco společně s klienty snaží a ono to ve finále dopadne špatně nebo: „...kdy nechoděj třeba, byla neúspěšná, protože se se neomlouvali ze setkání, musela jsem to ukončit nebo prostě v té rodině se děje něco, že pak spolupracujou s jinejma úřadama a řešíme to prostě jinou cestou, jo. Fakt, to si myslím, že je jako velký neúspěch.“ Dále když jí běží hlavou, jestli nemohla udělat něco jinak, jestli se něco třeba nepodcenilo. A když děti na sobě pracují, snaží se, ale rodiče si toho nevšimnou a dítě neocení: „...fakt mám pocit, že jako makaj, že opravdu se mění jako spoustu věcí a ty rodiče si toho nevšimnou nebo to nechtěj slyšet nebo to nevidí jako někdo jinej...“

Participantka 3 považuje za neúspěch, když je stejná nebo se ještě horší situace, se kterou rodina do středuška přišla: „...my si na každým setkání dáváme nějaký drobný vlastně úkoly, když to tak pojmenuju, a když vlastně se jako neplněj a nedaří se vůbec nic, no. Když je to stejný a vlastně je ta rodina ve stejným stavu, když to tak hloupě řeknu, ve

kterým přišla, no. Rodiče jsou vyčerpaní a dítě je permanentně naštvaný. “ Dále považuje za neúspěch, když vydává více energie než klient, kdy klient pracuje méně a ona vlastně pracuje za ně. A stejně jako i předchozí participantka vnímá za neúspěch, když: „...ti klienti se na tu spolupráci vykašlou ... někdy je to tak, že když se daří, tak oni už neviděj důvody sem chodit, a tak to jako vyšumí, ale vlastně, když se nedaří, tak si o tom hodně přemýšlím, proč vlastně nechoděj, jestli to je o mě nebo o čem to je. Bud’ se na to vyprdnou nebo si řekneme, jo, chodíme semka rok, ale vlastně žádný změny tu jako nejsou, a vlastně i já, i ti klienti, vnímaj tu spolupráci neefektivní. A když si tady jako řekneme, ono se vlastně nic neděje, tak to vyvolává mě nějakou nejistotu, jestli jsem mohla udělat víc nebo jestli jsem to vedla dobře. Bývá to demotivující. “

Participantka 4 považuje za neúspěch: „...když se to jako nikam neposune, nebo když tam není jakoby jako žádnéj ten efekt nebo. A říkám, nemusí, že jo, skočit z pětka na jedničky, ale jako i v tý lidský rovině...“ A když: „nechce spolupracovat jako, vehementně se brání, je to takový, mám pocit, že se člověk jako vnucuje nebo tu pomoc...“

Participant 5 vnímá za neúspěch věci, které jsou vyjmenované s jeho výroky v předchozí kategorii. Z části jsou to věci, které považuje svou vůlí neovlivnitelné jako například rodinné zázemí dětí, spolupráci rodiny, složení skupiny a pak věci, které považuje za ovlivnitelné jako je například práce s vlastními emocemi.

Participantka 6 považuje za neúspěch: „Když se jako nic moc nestane. Hodně jako neúspěch ber takový to, když ta rodina se nechce moc změnit. Když vidím, že to dítě třeba nastartovalo nějaký změny, ale ty rodiče to úplně nevnímaj a jsou prostě nastavený furt na tom, jak to dítě je jako špatný, že jim prostě jako nefunguje ... To mě přijde trochu ubíjející...“ Nebo když pociťuje vlastní bezmoc: „...kdy se mě něco nedaří, nepřicházím na způsob, jak tu situaci jako zastavit, zmírnit.“ Za neúspěch vnímá také nesoulad v týmu pracovníků: „...kdy je třeba nějaká náročná situace a nedaří se jí jako vyřešit třeba týmově, kdy jsme prostě na sebe třeba nějak naštvaný nebo se rozcházejí třeba v názoru.“ A také to, když dítě odchází předčasně z pobytu: „To беру trošku jako neúspěšný, že jsme sami nedokázali přijít na ten způsob, jak ho tady bud’ udržet anebo jak ho navést k nějakým věcem, který by potřeboval nějak jako líp zpracovat.“

Participantka 7 pociťuje neúspěch, když cítí, že se nedá dítěti pomoci, protože se zase vrátí do prostředí, ve kterém se nic nezměnilo a nezmění. Nebo, když právě na sobě dítě pracovalo a po návratu domů to zase spadne do starých kolejí.

Participantka 8 považuje za neúspěch, když se jim nepodaří dobře navázat kontakt v rodině dítěte, kdy rodina nechce nic změnit a dítě se pak vrací do stejného prostředí:

„...vrátíš to dítě do stejného prostředí a jestli ty rodiče nejsou ochotní prostě na tom pracovat, tak to prostě nemůže být úplně dobrý.“ Za neúspěch také vnímá i situace, i když si je vědoma, že to příliš neovlivní, kdy na pobyt přichází děti z adoptovaných nebo pěstounských rodin a rodiče děti prostě nechtějí a hledají chyby na dětech, aby si to mohli ospravedlnit sami před sebou nebo i před společností: *„...že vlastně, to dítě, i kdyby ... se přeskočilo, že už vlastně stejně, že ho jako kdyby chtějí dát jako pryč, no.“* Za neúspěch také bere situace, kdy se dětem ukončují předčasně pobyty a ona má pocit, že by to dítě mohlo ještě zůstat. Nebo když se ukončuje pobyt dítěte z finančních důvodů. Za neúspěch považuje i to: *„...když se třeba dostane dítě vopravdu do skupiny, je tam za outsidera a já to jako neumím dobře vošéfovat. Když ho jako neumím prostě vopravdu vod té skupiny vochránit.“* Nebo, když neudrží své emoce a dostane se kvůli tomu s dětmi do konfliktu.

3.6.12 Způsoby psychohygieny

Kategorii sytí tyto významové kódy: nemožnost neúspěchu, neočekávat, znalost limitů, zachování hranic, realistická sebereflexe, zdravý odstup, těžké osudy, brání si práce domů, celoživotní vzdělávání, potřeba profesní výzvy, týmová podpora, zdravá sebekritika.

Všichni participanté se shodli na tom, že je důležité udržovat si hranice při své práci s klienty. Ke své práci přistupují s pokorou a vědomím, že nespasí celý svět, že nezachrání všechny a že mnoho oni sami ovlivnit nemohou. Také se naučili nemít přehnaná očekávání a například si ani možnost neúspěchu nepřipouštět. Jak uvedla participantka 1: *„...jako myslím si, že pokud člověk jako do něčeho vloží energii a něčemu věnuje prostě vopravdu jako se celej, tak to jako nemůže mít neúspěch.“* Nebo participantka 7: *„Nemít očekávání, protože to je pak ten průšvih vlastně. Nemít nadměrná očekávání ... si jako fakt nemyslím, že všechno spasím.“* A participantka 4: *„Nemám tu ambici, což si myslím, že je důležitý, jako nedělat si tu ambici všeho spásného, že to všechno vyřešíme a zvládneme.“* Nebo participantka 8: *„Já třeba vím, že třeba člověk jako to nezachrání všechno, ale mě stačí jako málo pro to, abych měla jakoby dobrý pocit, no. Jako jo, je to prostě na začátku samozřejmě, když má člověk takový ty očekávání velký, že přijdou jako velký změny, že to jako celý spasí, tak to může být jako nějakým způsobem jako, že tě to může nějakým způsobem znejišťovat, oslabovat, a tak ... ta prevence syndromu vyhoření je prostě ta, že si jako neděláš úplně ty jako nerealistický jako očekávání.“*

Participantka 2 hovořila o důležitosti zachovávání hranic: „...když jsem začínala ... tak já jsem se snažila jako každému rodiči vycházet vstříc, dávat jim termíny ... Teď už to mám prostě tak, přijdete, přijdete, nepříjedete, nepříjedete, udržovat hranice, jo.“ Participantka 6 zase o tom, že předjímat není dobré: „Každý den je úplně jinej a přesně, když si myslím, že jeden den je to hrozně fajn a doufám, že třeba druhý den to bude stejně fajn, že to vůbec fajn bejt nemusí. A stejně tak naopak, jeden den řešíme jako extrémní krizi, kdy jsme všichni vyčerpaný a říkám si, ty jo, jak mi to tady zvládne společně a druhý den, jak když se probudil do slunného dne a všechno je úplně jiný.“ A jak pracovat s neúspěchem: „Nejde se takhle jako posuzovat, no. Musí to bejt vždycky o nějakým jako vnitřním nastavení a vo tom, jak to každé vnímáme. A to, co je jeden den úspěch, může bejt naprosto druhý den neúspěch. Ale je dobrý se z toho prostě asi jako nehroutit, umět si to jako popsat, zpracovat, pobavit se o tom, v čem to včera bylo neúspěšný, v čem je to dneska úspěšný a jít od toho zase dál. Nedělat z toho nějaký velký závěry, tím, že to úplně nejde jako napasovat.“ Participantka 8 hovořila o zachování zdravého odstupu k dětem: „...nějak jako mít je ráda a zároveň si pořád držet nějaký odstup, protože prostě pořád mají svoje rodiče, takže se jim nesnažím suplovat rodiče ve smyslu toho, jako že bych se snažila si je na sebe nějak jako nezdravě navázat.“

Participantů pokládají udržování a pečování o své hranice za důležité i z hlediska syndromu vyhoření. Shodli se, že se jedná o psychicky náročnou práci, protože se často potýkají s těžkými osudy dětí, na které je těžké nemyslet například i mimo práci. Jak uvedla například participantka 1: „...určitě ty osudy v člověku jako zůstávají. Jako asi kdybych pracovala někde na třídě lince, tak to ve mně nezůstává tolik, jako tohleto.“ Nebo participantka 2: „No, samozřejmě, že za každým, kdo sem přichází, se nese nějaký příběh, nějaká životní zkušenost a mnohdy si o těch věcech jako přemýšlím, třeba i doma, anebo fakt to jsou třeba náročné konzultace, kdy vopravdu to mají někteří lidi hodně těžký.“

Participantů považují za významnou oporu práce právě vzdělávání a kvalitní pracovní tým, respektive kvalitní týmovou spolupráci. S tím souvisí i potřeba pevného a respektujícího vedení, které podporuje rozvoj svých zaměstnanců a dokáže je i ocenit. Participantka 3 hovořila o důležitosti zachování hranic a nabírání energie prostřednictvím například dlouhodobých výcviků: „...jak je těch klientů hodně, tak si myslím že je potřeba myslet na nějaký jako naše hranice, jo. Že někdy fakt si do té péče bereme spousty klientů a potom, když má třeba pět konzultací denně, tak fakt už nemám potom energii na to ještě jako pracovat doma jako, že se fakt vydám tady. Tak myslím, že je hodně potřeba pečovat i sami o sebe, nějak si tu práci prostě hranit no ... mám pocit, že jenom vydávám, ale

potřebuji taky sebe sama taky dosytit“ v rámci dlouhodobého výcviku. Participantka 6 považuje týmové sdílení za významný nástroj psychohygieny: „Takže mě třeba hodně pomáhá i to, že to hodně jako sdílíme jako v týmu a že si o tom jako povídáme. Protože představa, že jsem na to jako sama, že si to všechno jako sdílím a melu prostě po svém, tak by mě to hrozně brzo jako semlelo...“

Dále školení jako důležitou devizu vnímá i participantka 6: „...brala bych, kdyby se tady školilo víc. A hlavně i takový to, mít ten čas, si to víc jako posdílet nebo zkusit si nějaký nový techniky nebo tak.“ A participantka 8: „Ale tyhle věci jsou prostě dobrý no, mít jako nějakou dobrou opěrnou pilíř, o co se třeba opřít a jako směrem k těm dětem se prostě vopravdu jako nějak vyztužit, protože samozřejmě tyhle děti s různěma poruchama i nějakěma jako už patologičtějšima dokážou bejt jako výbornými manipulátory ... že se cejtíš profesně nějak jako vyztuženéj, k čemuž vede třeba jako ... nějaký ty školení, samozřejmě nějaký sdílení ...“

Participantka 6 dodala: „Myslím si, že každéj ten pracovník, by na sobě měl sám jako vnímat nějakou ten systém vyhoření, kdy prostě nějak se jako točí třeba v těch cílovkách, snaží se nějak dál vzdělávat, aby si uvědomoval, že prostě nejde za hranici sebe, kdy je prostě vyčerpanej. A kdy možná se i tím vzděláváním jako dál posouvá a dodává mu to tu sílu. Tak mě třeba hodně pomáhá i to, že to hodně jako sdílíme jako v týmu a že si o tom jako povídáme.“ Participantka 4 hovořila o zdravé sebekritice: „...sebekritika je dobrá, nebo sebenáhled, ale aby toho nebylo zase moc.“ Participant 5 hovořil o zkvalitnění týmové práce, což mu přináší více jistoty při práci s klienty: „...ted’ za ty poslední roky je to nějaký v pohodě a možná, že tam je i zkvalitnění nějaký té týmový práce. Od nějakých porad, přes nějaký zkušenosti, že si předáváme daleko víc, intenzivnějš, než tomu bylo dřív.“

3.6.13 Kritéria cíle a jeho role

Kategorii sytí tyto významové kódy: reálný cíl, konkrétní cíl, měřitelný cíl, přání a možnosti dětí, naplněný cíl jako úspěch, směr práce, vyjasnění rolí, aktualizovat cíle, potřeby okolí dítěte, momentální situace, časové ohraničení, možnosti pracovníků.

Šest z osmi participantů se shodlo, že za samotnou práci s klienty, i jejím hodnocením stojí stanovení reálného (tedy splnitelného), konkrétního cíle, který vychází z potřeb a možností klientů. A průběžně by se dle potřeb klientů měl také aktualizovat a upravovat. Participantka 8 doplnila, že by měl být cíl měřitelný, měl by vycházet z cílů a přání samotných dětí a měl by být reálný ve smyslu: „...nemít prostě přehnaná

očekávání ... Myslím si, že když se nám podaří upracovat, neříkám stoprocentně, to, co v tom individuálním plánu je, tak, že jsme vlastně byli úspěšní. “

Participantka 6 uvedla, že je stanovení cíle důležité jak pro děti a jejich rodiče, tak i pro pracovníky. I z pohledu toho, že jsou jasně určené role a jejich úkoly: „...*když nemáme ten cíl, těžko se jako k tomu stanovuje to jako, kam my vlastně jdeme. A myslím si, že je hrozně důležitý, aby ten cíl měli nastavený všichni stejně nebo aby s ním byli nějak jako seznámeni. Že si myslím, že pak se hrozně tříští ta pozornost a může to celkově dělat jako neplechu. A myslím, že je dobrý znát i to očekávání jako. Mám ráda, když jsou ty práce nebo ta profese prostě definovaná a ví se jako, za čím se jde, co je naším cílem, kam společně tvoříme ty hodnoty.*“ Participantka 6 sama ve své individuální práci s klienty s cíli pracuje a upravuje podle potřeby: „...*A měním je i za pochodu, tak kam jako, že si třeba nějaký vytyčím a pak zjistím, že jsou trošku nereálný, že z toho třeba ubírám nebo naopak přidávám, kdy jako zjistím, že jsem mu dala dost nízký cíl a že zvládne víc.*“

Participant 5 k tématu uvedl: „...*určitě, o co jiného se opřít, že jo, než většinou si stanovíš nějaký parametry a tomu přizpůsobíš teda práci, no.*“ A doplnil, že by mělo být v cíli také zohledněno, kdo a proč dítě do střediska posílá. Dále hovořil o třech základních prostředích, ve kterých může mít dítě potíže v chování, jsou jimi: venkovní prostředí, školní prostředí nebo rodinné prostředí: „*A já vidím celou tu škálu jako problémů. Někdo se opravdu jenom zhorší ve škole nebo přestane do školy docházet, takže tam jsou nějaký handicap, obavy z neúspěchu třeba jsou tam, že jo. Skupina takových venkovních problematických dětí. Ty party, ty návykové látky a k tomu zase už taková nějaká separace od rodiny a spíš inklinace k tý partě venku. Pak jsou zase rodičovské problémy, mnoho věcí, že jo. A někde se to prolíná, tohle všechno. Tak já si myslím, že ta zakázka vlastně, proč tam to dítě je, ta se s ním, ale třeba i po dohodě s rodičema, dopracovat k nějakému tomu individuálnímu vzdělávacímu plánu a podle toho si jet, no.*“

Participantka 4: „*Takže vlastně nějakým způsobem jo, no, asi ten jako nějaký ten cíl, kterej si nastavíme, je pak kritériem té úspěšnosti.*“ A doplnila, že by se měla zohlednit do cíle i momentální situace v rodině dítěte: „*Taky určitě i nějaká ekonomická situace té rodiny, co se tam děje nebo přijde nějaký úmrtí v rodině, tak asi nebude úplně důležitý, aby dítě jako stoprocentně prosperovalo, že to zastíní třeba jiný témata nebo tak...*“ Participantka 3 doplnila, že by měl být cíl časově ohraničený a být v možnostech jak klientů, tak i samotných pracovníků: „...*což znamená, že jako říct si, já nevím, pracujeme s emocemi, se zvládáním nějaký jako náročný situace nebo neúspěchu, tak to*

se fakt za tři setkání neudělá, jo, tam je potřeba mít dlouhodobou péči, kde pracuju třeba s tím klientem individuálně ... zároveň vlastně s těmi klienty při definování té zakázky dělám to, že mapuju jejich očekávání a zároveň i to, co jim můžu nabídnout, jestli jsem schopna ty jejich očekávání naplnit. “

Participantka 2 potvrdila, že pracuje na základě přání klienta: *„My se orientujeme podle toho, s čím ty lidi jako přicházej, jo. Nerada konfrontuju s tím, že mám jako jiný informace, ale snažím se samozřejmě s nimi mluvit vo tom, proč teda třeba jsou na tom úřadě, pro je kontrolujou, a tak. “* Vytyčila jako důležitou podmínku i měřitelnost cíle: *„Já vlastně tím, že vlastně připravuju ty pobyty, tak my si dáváme s dětma cíle a vždycky se bavíme o tom, aby ty cíle byly reálný, nikdy tam nedáváme nic, co se nedá jako splnit v rámci třeba toho pobytu, ať už se to týká nějakých povinností, zlepšení známek, jo. To jsou věci, na kterých ty děti můžou nějak jako pracovat a který jsou vlastně trochu jako měřitelný, tím, jak jsou tady pod permanentním dohledem. Jo, ale takovej nesplnitelný cíl, co mě třeba napadá, abych byl hodný ve svý domovský škole, no tak to je neměřitelný, to já jako nemůžu zaprvý ovlivnit, nemůžu na něj nějak jako působit a jsou to až takový vzdušný zámky. “*

3.6.14 Zkušenost a vlastní intuice jako zdroj hodnocení

Kategorii sytí tyto významové kódy: vnitřní pocit/intuice, sebehodnocení v myšlenkách, časté hodnocení v začátku, poučení se zkušeností, těžký začátek, pocit selhání, získání nadhledu s věkem a zkušenostmi, osvědčené metody, nadbytečnost vnějšího hodnocení.

Všichni participanté se cítí díky svým zkušenostem při práci s klienty jistější a někteří uvedli, že s nabývajícimi zkušenostmi klesá i potřeba vnějšího hodnocení práce. S věkem a zkušenostmi přichází dle participantů větší pokora k práci a nadhled. Všichni participanté se také shodli, že k hodnocení své práce nevyužívají žádné speciální nástroje, ale že jim stačí a je pro ně směrodatná především jejich vlastní intuice či vnitřní pocit. Například participantka 1 hovořila o hodnocení své práce s klienty: *„...já to asi nemám tak jako, že oni by něco udělali a já bych cítila úspěch, ale já to mám prostě jako svůj vnitřní pocit, prostě, že ten den měl smysl ...já se asi spoléhám na svoje pocity. “* Stejně tak i participantka 2: *„...si možná přemýšlím nad tím, co jsme mohli udělat jako jinak, jestli bylo něco, co se třeba podcenilo nebo co by tam mohlo hrát ještě nějakou hru, nějakou roli... “* Či participantka 6: *„Já si ten den pro sebe vždycky nějak jako sesumíruju, vždycky v pár myšlenkách, co se tam jako dařilo nebo ne. “*

Participantka 2 hovořila o významu zkušeností na profesní sebehodnocení: „*A asi to je jako jiný, když na nějaký pozici nebo někde člověk začíná, tak si to jako hodnotí víc jako probírá všechny ty věci, pak už to jede taky trochu nějakou setrvačností nebo nějakajma zkušenostma a ty zkušenosti jsou jako k nezaplacení, ty jako, ty jsou nejdůležitější. Jako, že fakt se z některých věcí můžeš poučit.*“ Stejně tak i participant 5: „*Takže ty první roky jsme s některejma věcma měl větší problémy, jako zvládat třeba ty závažnější poruchy, jo. Já nevím, ty agrese, nadávky, vulgarity, nějaký fyzický kontakty ... si myslím, že taky ta zkušenost je velmi důležitá, jo. Když si vopravdu projdeš těžkejma situacema s klientama, který teda, to nemusej bejt jenom nějaký rvačky, ale i psychický záležitosti, že jo, různý a tak. Tak když se ti potom opakujou a osvědčily se ti nějaký přístupy, tak se to daleko líp zvládá. Jsem si teď jistější ... Ale to na začátku jsem měl ... jako takovej pocit, že je to moje selhání, jo. Že když jsem prostě rozdal, tehdy se dávaly nějaký ty body ... nějaký prostě mínus pětky a neupravilo se to, že jo, že by se děti toho nějakým způsobem zalekly nebo prostě věděly, že vopravdu už jde do tuhýho, tak jsem to pořád bral, že dělám něco blbě, že to je kvůli mně ... samozřejmě taky nějaký věci může člověk někde zachybovat, udělat nějakou věc ne úplně dobře, kvalitně, ale dřív jsem si to bral víc no, právě, že člověk pořád ten výsledek té práce na tom dítěti považoval, že to je vlastně jeho vklad, jo.*“

Participantka 6 vnímá vlastní sebereflexi za významný nástroj, který posouvá práci s klienty: „*A pak je jako protipól toho ještě to, jak se vlastně hodnotím já. Protože já sama, že tím, že vo tom přemýšlím a je to práce, kterou dělám s nějakou odpovědností, tak na tom přemýšlím třeba víc, než nad tím je potřeba, aby přemýšlela organizace, zaměstnavatel, vedoucí a tak ... To bych řekla, že jako posouvá toho pracovníka nejvíc, když si nad těma věcma jako přemejšlí a hloubá a nějak je zpracovává.*“

Participantka 1 hovořila o pokoře k práci: „*Já si myslím, že je to hodně i jako věkem, já kolem dvacítky jsem byla takovej ten činej pionýrskéj vedoucí, co si myslel, že spasí všechno a teď si jako myslím, že jako víc tam mám jiný principy a jiný jako faktory.*“ A participantka 8, která s věkem a zkušenostmi získává zdravý odstup k práci: „*Já naštěstí jako, asi už je to možná i tím věkem, ale už jako nepotřebuju ty věci prostě hned a všechno na sto procent a tak. Myslím, že v tomhle to mám už asi nějakaj odstup ... nejsem si úplně jistá, kdybych třeba nastupovala v nějakajch třeba pětadvaceti na takovoudle pozici nebo vůbec do takovýdlehо zařízení, jestli bych to jako dávala. No, ale teď si myslím, že už jako tím, i nějakajma svejma jako asi životníma zkušenostma ... tak si myslím, že i to jako člověka nějakým způsobem připraví, no. Že už se třeba přesně jako*

neorientuješ na výkon a na všechny tyhle věci, ale jako snažíš se prostě fakt jako budovat nějaký sociální vazby...“ A také o výběrovém přijímání různých typů školení a vnějšího hodnocení, ve vztahu ke svým zkušenostem: „Na druhou stranu už fakt asi jsem jako starej pes, že vím, že mi ty moje věci nějak jako s těma děckama fungujou.“

Participantka 6 dodala: „...že třeba k nim nejsme ani tolik naklonění, že už se vnímáme v určitým jako věkovým a profesním stádiu, že nepotřebujeme, aby nás stále někdo hodnotil, aby nám stále jako říkal všem, a hlavně to hodnocení je dost subjektivní ... Že nějaký doporučení, když si o ně říkáme, jsou fajn, ale asi slyšet je pokaždý nemáme potřebu.“

3.6.15 Různé formy sdílení jako zdroj sebehodnocení

Kategorii sytí tyto významové kódy: intervize, podpora kolegů, inspirace kolegy, supervize, zpětná vazba, roční hodnocení, týmové porady, hospitace v zařízení, hospitace vedoucí/kolegů, negativní sdílení, zkušenější z oboru, odborná literatura.

Všichni participanté vnímají sdílení za stěžejní zdroj pro vlastní hodnocení své práce s klienty. Participanté hovořili o neformálních rozhovorech se svými kolegy, kdy proberou, co potřebují respektive, co se jim s klienty daří, či nedaří nebo si předávají informace z uplynulé směny.

Dále uváděli oficiální formy celo-týmového setkávání jako jsou týmové porady a supervize. Někteří participanté vyslovili myšlenku, že spíše probírají své neúspěchy s klienty a úspěšně věci často berou za samozřejmost. Dále hovořili o ročním hodnocení realizovaného vedoucí střediska jako o zdroji (sebe)hodnocení v rámci kterého mají sami sebe a svou práci ohodnotit a zároveň získají i zpětnou vazbu od své nadřízené pracovnice. Za významný zdroj (sebe)hodnocení své práce také považují například rady od zkušenějších kolegů, ať už v rámci vzdělávacích kurzů nebo hospitací v příbuzných zařízeních nebo v rámci hospitace vedoucího pracovníka či kolegy přímo při práci participantů ve středisku. Anebo i ověřování si svých postupů v odborné literatuře.

Participantka 1 k tématu uvedla: „Jsou jako lidi, který jako jsou hodně inspirativní a myslím, že je strašně fajn, že můžeme otevřeně mluvit na té vychovatelně ... Co jako třeba nám fungovalo, co nám nefungovalo, co by stálo za to jako zkusit, kde to dítě bylo rozstřílený, jaký ostatní lidi s tím mají jako zkušenosti ... Tam je hlavně velká podpora ... je hrozně hezký, že každej vlastně, jak jsme jinej, tak třeba přistupujeme trochu jinak a že se můžeme jako od sebe jako vzájemně inspirovat...“ Participantka 7 hovořila o přínosu supervizí: „...pak máme supervize. Pomáhá mi tam hodně, ten náhled těch ostatních.

Nasdílíme si nějaký případ a každý k tomu něco má. A to je strašně jako přínosný. Jo, protože já si říkám, já si v tom jako cyklí sama prostě, nikdo to tak nemá, to jenom jako já dělám takhle a pak někdo řekne, hele, já to mám s ním úplně jako stejně a už vlastně je to zas takový, nejsem na tom tak blbě.“ Participantka 2 k supervizím dodala: „...tam vlastně se na to díváme z jinýho úhlu pohledu ... že si řekneme, jo, tak to bylo fakt jako dobrej počín, nebo si řekneme, jo, tak to se úplně třeba nepovedlo...“ A participantka 8: „Myslím si, že třeba na supervizích se daj sdílet jako různý právě i věci, kdy se třeba nějaký nejistoty, kdy třeba si s něčím nevíš rady, tak tam dostaneš samozřejmě nějakou zpětnou vazbu ...“ Participantka 2 pokračovala o ročním hodnocení realizovaným vedoucím pracovníkem střediska: „Tak my se jednou za čas máme setkání s naší paní vedoucí, kde vlastně se nějak jako sebehodnotíme a zároveň dostaneme nějaký jako hodnocení samozřejmě naší práce.“

Participant 5 hovořil o přínosu sdílení na poradách: „Takže takhle nějak to já posuzuju a samozřejmě, jak jsem říkal, na nějakých poradách se ty věci vyhodnocujou. Můžeš mít z něčeho dobrej pocit, že třeba tobě se to zrovna daří s ním, ale ostatní řeknou, no, ale mě se to nedaří. Tak tam může vstupovat ten mužskej, ženskej fenomén, že jo, že třeba jsou děcka, se kterýma jsem vycházel výborně, ale byl velký problém třeba s kolegyněma ... že ty ho zaujmeš nějakějma chlapskejma pracema nebo nějaký přístupem a s ženou prostě nejedou.“ A o přínosu hospitace v jiný zařízení či ve středisku realizovanou vedoucí pracovnící střediska: „...taky jsme se účastnili nějaký návštěvy v jiným zařízení, ve středisku výchovné péče ... a to bylo velice přínosný, my jsme některý věci i přijali ... jak to dělaj jinde, že člověk porovnává s jiným přístupem ... nějaký srovnání práce jinde a třeba s podobnejma problémama, že jo, s problémovejma dětma. ... No, tak já mám třeba ještě hospitaci, že jo, vedoucí ...na hodinku vždycky třeba, na dvě ... když tam seš sám, že jo, jak s nima pracuješ ... tak je vždycky dobrý, když ti někdo řekne, tadys to blbě vysvětlil, no támhle něco a tadys měl hned reagovat.“

Participantka 6 vyslovila myšlenku, že se v rámci týmového sídlení probírá hlavně to negativní a že sdílení v týmu může být inspirativní: „Asi mám ráda, i kdy to jako probereme v týmu ... my nejsme všeobecně moc zvyklí se jako chválit. Většinou se dostáváme jenom k tomu, když řešíme nějaký jako problémy, co ještě jako udělat, kde jsme selhali a tak. A když si jednou za čas najdem fakt jako čas si zhodnotit jako který dítě pro nás bylo úspěšný a v čem byl ten jeho úspěch, tak pak jsem jako hodně překvapená, co všechno se dá za úspěch brát ... Ale to jsou takový věci, který berem trošku jako samozřejmost, ale je to možná jako chyba, no ... Že máme čas si k tomu říct víc jako

názorů, protože když si nad tím člověk přemýšlí sám, tak se v tom jako cyklí a štěluje si to jenom podle svého jako hodnotícího systému. A když se o tom začne bavit vlastně skupina, tak zjistíme, že každý ten hodnotící systém máme jinej a že se z toho dá jako úplně krásně pracovat.“

Participantka 6 také hovořila o výhodách sdílení „jeden na jednoho“: „...vobčas jsou to i třeba jenom takový ty jako rychloobědy nebo nějaký jako rychlopauza, kdy jdu pro nějakou složku a najednou se tam prostě zapovídám na půl hodiny ... přijde mi, že v tom řízeným čase to není tak upřímný a nedostanem se k tak jako zajímavým věcem jako v tom neřízeným, když jako to nemáme předem nachystaný. A hlavně i to, že mám čas to třeba řešit s tím jednotlivým článkem.“ Participantka 8 osvětlila přínos zkušenějších kolegů z oboru pro její práci: „...je to super, že to můžeš i sdílet s těma lidma, který dejme tomu to školej ... třeba pro mě je dobrý, když slyším od těch lidí erudovanejch, jak to třeba řešej nebo jak se ty situace řešej. A já jako vím, že to tak v tý hlavě třeba podobně nějak mám, tak mě to jako nějakým způsobem uklidňuje...“ Participant 5 v souvislosti s vlastní sebereflexí hovořil i o práci s odbornou literaturou: „No, tak může to bejt i literatura, že jo, určitě, jako člověk do něčeho nakukuje nebo něco řeší, když je nějaký specifický problém.“

3.6.16 Zpětná vazba od klientů jako zdroj sebehodnocení

Kategorii sytí tyto významové kódy: poděkování, chvála, chování dětí, děti hodnotí, bodový systém, překvapivé hodnocení, doporučení, spolupráce institucí, hmatatelné výsledky.

Všichni participanti jmenovali jako další zdroj hodnocení své práce zpětnou vazbu od samotných klientů, ať už dětí nebo rodičů. Nebo dokonce i ve výjimečných situacích i od kamarádů dětí, které prošly službami střediska. A buďto klienti přímo poděkují, pochválí si služby ve středisku anebo se participanti hodnotí i na základě vnějších projevů klientů samotných.

Někteří participanti uváděli, že také získávají zpětnou vazbu od spolupracujících institucí, které mohou být také v pozici klientů, jak bylo objasněno v teoretické části.

Participantka 2 hovořila o přímé zpětné vazbě od klientů: „...a zároveň samozřejmě přichází hodnocení někdy i od těch lidí, jo. Že fakt jako poděkují, jsou jako rádi, že se jako něco podařilo, jo.“ Nebo participant 5: „...nebo když se ty rodiče třeba vrátěj, pošlou nějaký dopis, nějakou zpětnou vazbu, nebo i to dítě přijde, nebo ho někde potkáš a řekne já, tam to bylo bezvadný ...“ Který zároveň osvětlil, že se dá ledacos vyčíst

i z projevů dětí: „...pro mě je i v tom průběhu těch měsíců vidět, jestli to dítě někam směřuje nebo ne...“ Anebo se nechává dětmi přímo ohodnotit: „...já si dělám občas jako s dětma ... že můžou dát body i mě ...anebo hodnotí ten den, klasicky podle známek ve škole, že jo. Dneska byla jednička, perfektně, dneska to bylo za tři, jste nás moc honil nebo tak ... Takže člověk si dělá takhle nějak jako zpětnou vazbu.“ Ve středisku funguje bodový systém na hodnocení klientů a participant například i bodový systém považuje za zdroj hodnocení své práce s dětmi.

Participantka 6 odpověděla při otázce, z jakých zdrojů čerpá pro hodnocení své práce s klienty, následovně: „Asi hodně z toho dne jako takovýho, kdy prostě ty denní situace mi jako říkají, jak se daří, jak se nedaří. Hodně i z toho, jak to dítě jako mluví, jak se tváří, jak se projevují. Že ne vždycky je třeba v souladu to, co dítě říká a to, jak dítě vypadá ... Zároveň má přímý kontakt na ty děti a oni mu hned zpátky dávají tu zpětnou vazbu. Můžeš hned jednat. A víš to od nich víceméně hned, že to nečeká do nějakýho jako hodnocení.“ Také sdělila svou zkušenost s překvapivým hodnocením od klientů: „Většinou se k nějakému hodnocení z hlediska dětí dostáváme na nějaký Mikuláš ... tak to je takovej jako zajímavý impuls toho, že se nějak jako sama vnímám a pak zjistím, jak mě děti vnímají úplně jinak.“ Participantka 1 hovořila o zpětné vazbě od kamarádů bývalých klientů: „Většinou jako hodně teda se ozývali, když tam měl přijet nějaký kámoš k nám na pobyt z jejich party, tak jako, že teda přijede a že mu řekli, že to vlastně bylo super, když tam u nás byl.“

3.6.17 Frekvence sebehodnocení

Kategorii sytí tyto významové kódy: nepravidelně a neřízeně, po každém klientovi, pracovní vytíženost, v průběhu pobytu, při neúspěchu, při komunikaci s kolegy, interval porad a supervizí, neustálé hodnocení.

Všichni participant se shodli, že sebe a svou práci hodnotí podle potřeby a vůbec možnosti k tomu (sebe)hodnocení realizovat.

Participantka 2 uvedla: „Někdy v tejdnu pětkrát a někdy, když to jako hezky plyne a máš tak jako, tak třeba, já nevím, jednou za měsíc. Nevím, to prostě přichází tak jako samo. Jo, že bych si jako cíleně řekla, budu si jako každý týden sebehodnotit, tak to tak nemám teda.“ Participantka 3 přemýšlí o své práci vlastně po každém klientovi: „No já myslím, že velmi často, že by nemusela být tak často ... Vlastně, než to zapíšu do té povinný dokumentace, tak si přemýšlím vlastně o tom, co se tam dělo, co tam vlastně zaznělo. Spousta věcí mi dochází třeba až potom a píšu si třeba poznámky, k čemu se

vrátit. “ Participantka 4 uvedla, že se sebehodnotí podle možností a prostoru k tomu, ale defacto po každém setkání s klienty: „Záleží pracovně, že jo jako, když prostě mám čas, tak je to možný, ale kdy skáču z jednoho do druhýho, ještě musím psát zprávy, ještě nějaký závěry třeba. No, tak to je jako náročný, že jo ... taky to člověku nepřidá, když je stres pracovní a ještě se pak sebezpytovat jako velmi těžce ... Tak asi po každým tom setkání, z toho nějakej jako závěr jako vzejde, jo. “ Participant 5 provádí sebehodnocení v průběhů dvouměsíčních pobytů dětí následovně: „...takže je to tak nějak průběžný ... řekl bych třeba v třetinách, nebo čtrnáct dní je adaptační období, pak že jo, po měsíci, pak druhá polovina, jo. Tak nějaký segmenty mám sám jaksi vystavěný ... ale tím, že jsi s těma dětma třikrát, čtyřikrát týdně, tak vlastně se to dá v nějakých sekvencích, časových, zjistit to upracování. Takže takhle to já posuzuju...”

Participantka 7 hovořila o sebehodnocení jako o náhodných vteřinových momentech: „Ne, není to pravidelný, je to, když se něco fakt podaří, tak mi to tam jako ... třeba sednu do toho auta, ted' si nad tím jako přemýšlím cestou domů a řeknu si, jo, dobrý. A pak zas už jsem myšlenkama někde jinde. Jsou to fakt takový ty záblesky, si řeknu, jo, to se povedlo, dobrý, jo, to jsme dali, to bylo příjemný a už jsem zas jinde. Takže není to pravidelný, není to, že bych si po dni někde sedla, zalezla do koutku, zhodnotila si. A je to jenom prostě, buď se něco povedlo nebo nepovedlo, takže jsou to fakt jenom takový vteřinový momenty.“

Participantka 8 se sebehodnotí při pocitu neúspěchu práce s klientem a dále v intervalu týmových porad a supervizí: „Myslím si, že úplně takovej ten nejzákladnější je, když se mi něco, když vodchzím prostě z práce, mám pocit, že se mi jako něco úplně nepovedlo, že něco je nedodělaný ... nejsem spokojená prostě do té doby, než si vymyslím jako nový řešení té situace, jak s tím jako dítětem budu znovu jakoby pracovat, jak to udělám ... abych dosáhla toho cíle ... Pak si myslím, že jako další jakoby nějaký sebehodnocení samozřejmě přichází v nějaký tý komunikaci ... když se prostě potkáš s tím druhým vychovatelem, nějak to s ním zkonzultuješ ... Tam asi záleží na tom, jak člověk jako dokáže mít možná nějakou přesně míru toho, tý svý sebereflexe a jak tu situaci předá a co z ní tím pádem může od toho druhýho vytěžit. A pak samozřejmě klasika, porady, no ty máme týdenní a pak máme ty supervize, který máme jednou za dva měsíce.“

3.7 Zodpovězení výzkumných otázek

Výzkumné šetření přineslo následující odpovědi na výzkumné otázky.

Výzkumná otázka 1: Co považují pracovníci střediska výchovné péče za úspěch při práci s klienty?

Základ úspěchu práce participantů se zakládá na tzv. rogersovském přijetí klientů, kdy k nim zaujímají neodsuzující postoj, zaměřují se na jejich pozitiva, respektive na zdroje, na kterých se dá práce stavět, a hlavně na ně působí svou osobností autenticky a lidsky. Dále na nedirektivním způsobu práce založeném na navázání vztahu a partnerském přístupu, kdy považují klienty za jediné experty na jejich životy. A od toho se také odvíjí jejich pojetí úspěchu. Za úspěch při práci s klienty, v krátkodobém horizontu, považují každou sebemenší pozitivní změnu v chování nebo přístupu klientů.

Za úspěch obecně považují, když klienti (jak děti, tak i rodiče) spolupracují, (opakovaně) zkouší a přijímají doporučení a rady participantů a snaží se o pozitivní změnu problémových prvků. Dále považují za úspěch, když se podaří naplnit, alespoň částečně, zakázka neboli předem stanovený cíl práce s klienty, který by měl dle participantů být reálný, měřitelný, konkrétní, zohledňující možnosti, přání, potřeby a aktuální situaci klientů s možností aktualizace dle potřeb. Úspěch pociťují i při pozitivní změně ve vnějších projevech dětí, kdy se chovají podle očekávaných norem, když se zmírní nevhodné projevy v chování, dokážou přijatelnou formou komunikovat, vyjádřit své pocity, názor a přání, projevit toleranci vůči ostatním ve skupině a sebekriticky nahlédnout na sebe a své chování.

Za úspěch dále považují, když dokážou klienty namotivovat ke změně v různých oblastech jejich života, ať už se to týká například nalezení vhodnějších způsobů trávení volného času, opuštění závadové party kamarádů, zlepšení vztahů v rodině. Úspěch pociťují i ve chvílích, kdy s dětmi zažijí pěkný den, bez řešení krizových situací, s dobrým naladěním celé skupiny a s přesahem zážitku a uvědoměním si něčeho. Dále když se dítě naučí nějakou novou praktickou dovednost. A samozřejmě považují za úspěch, když jsou klienty spokojeni, když se jim daří a když žijí normální bezproblémový život. Participanty těší také ocenění od vedoucího pracovníka.

Výzkumná otázka 2: Co považují pracovníci střediska výchovné péče za neúspěch při práci s klienty?

Vzhledem k charakteru práce se participanty naučili zachovávat si své hranice, nemít přehnaná očekávání a vlastně si neúspěch třeba ani nepřipouštět. Za příčinu neúspěchu při práci s klienty viní užití přístupu založeném na moci a síle, despektu,

absenci řádu a pravidel, které pro klienty představuje jistotu a bezpečí, a nedůslednost při jejich dodržování.

Obecně se dá říct, že participanté považují za neúspěch při práci s klienty, když se jim nepodaří klienty namotivovat ke společné práci. Když se nepodaří skupinu dětí ukočírovat a vtáhnout do programu či přimět k práci na sobě. Nebo když se dostanou do situace, kdy buď nevidí žádnou změnu na straně klientů (především rodičů) v průběhu spolupráce nebo se situace rodiny ještě zhoršuje. Pocity neúspěchu a bezradnosti pocítují i v případech, kdy pracovník vydává na řešení problému více energie než samotní klienti a má pocit, že svou pomoc vnucuje nebo když rodina nechce vidět nebo ocenit snahu dětí, které na sobě pracují. A kdy rodina nechce ve svém prostředí a chování nic změnit a dítě se tak vrátí do stejného prostředí a vše se vrátí do starých kolejí.

Za neúspěch také považují, když musí být předčasně ukončen pobyt dětí ve středisku, ať už z důvodu nekompatibility dítěte se skupinou nebo finančních. Dále když se participant dostane do situace, kdy se mu nedaří přijít na způsob, jak situaci klientů zlepšit nebo mu běží hlavou, že mohl pro klienty udělat ještě něco víc, než udělal. Anebo když se s dětmi dostane do konfliktu kvůli neudržení svých emocí na uzdě. Za neúspěch pokládají i nesoulad, nesoudržnost a nejednotnost v týmu.

Výzkumná otázka 3: Z jakých zdrojů pracovníci střediska výchovné péče čerpají pro hodnocení úspěšnosti či neúspěšnosti své práce s klienty?

Participanté čerpají podněty pro hodnocení své práce s klienty ze tří zdrojů:

- zpětná vazba od samotných klientů, ať už přímého či nepřímého charakteru,
- různé formy sdílení, ať už s kolegy ze střediska či jiných zařízení, nebo se zkušenějšími kolegy z oboru,
- vlastní intuice a zkušenosti pracovníků.

První zdroj ztělesňuje zpětná vazba od samotných klientů, ať už přímého či nepřímého charakteru. Klienty jsou myšleni děti, jejich rodiče (či jiné osoby odpovědné za výchovu), ale také spolupracující instituce se střediskem, které s dítětem a jeho rodinou pracují nebo kteří sami děti do střediska posílají. Zpětná vazba přímého charakteru má podobu poděkování, sdělení pozitivní či negativní změny v životě dítěte či vyjádření názoru na vychovatele a jejich práci. Většinou se jedná o zpětnou vazbu krátkodobého charakteru, protože v dlouhodobém horizontu nemají participanté nástroje, jak získat po odchodu klientů ze střediska informace o tom, jak se jim daří. Participanté

své klienty k hodnocení své práce vedou, klienti mají možnost vyjádřit, co se jim líbí či nelíbí, mohou ohodnotit práci pracovníků například pomocí bodů nebo známek. Občas se participantů setkávají také s doporučením služeb střediska od spokojených klientů. Druhý způsob, jak získat zpětnou vazbu od klientů ztělesňuje samotné chování klientů, ze kterého jsou participantů schopni mnohé vyčíst. Často mají právě děti problém s přímým vyjádřením svých pocitů a názorů, a tak chování dětí představuje významný ukazatel úspěchu či neúspěchu při práci.

Druhý zdroj hodnocení práce participantů s klienty představují různé formy sdílení s kolegy ze střediska či jiných příbuzných zařízení, nebo se zkušenějšími kolegy z oboru v rámci dalšího vzdělávání či dokonce prostřednictvím knih. Participantů s kolegy sdílí, co se jim při práci s klienty daří, co se jim nedaří, co se povedlo či co se nepovedlo, hledají příčiny možných nezdarů či úspěchů a snaží se společně nalézt vhodný postup práce s klienty. Participantů tak získávají podporu a zpětnou vazbu svých postupů, zjistí na základě zkušeností ostatních kolegů, zda za úspěchem či neúspěchem práce s klienty stojí volba pedagogických a psychologických postupů nebo zda práci ovlivňuje některý z (ne)ovlivnitelných faktorů.

Třetí zdroj hodnocení úspěšnosti či neúspěšnosti práce s klienty představuje vlastní vnitřní pocit či intuice pracovníků a jejich zkušenosti. S nabývajícím zkušenostmi přichází dle participantů větší pokora k práci, nadhled i jistota. Při práci ze svých zkušeností čerpají a díky nim si dokážou poradit v mnoha situacích.

Zajímavým zjištěním výzkumu bylo, že participantů pro hodnocení své práce v kontextu její úspěšnosti či neúspěšnosti nevyužívají žádných speciálních nástrojů, ale spíše využívají příležitostí, které jim dává samotné pracoviště jako jsou týmové porady, supervize, roční (sebe)hodnotící dotazníky od vedoucího pracovníka střediska, odborná školení či odborná literatura, hospitace v jiných zařízení nebo hospitace kolegy. Od toho se také odvíjí i frekvence sebehodnocení práce, protože participantů se sebehodnotí nepravidelně a častěji v případě neúspěchu při práci s klienty než úspěchu.

3.7.1 Zjištění nad rámec výzkumných otázek

V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že se participantům těžce rozlišuje, co je úspěchem a co je neúspěchem při práci s klienty. Stojí za tím několik důvodů, které v rozhovorech akcentovaly. V první řadě považují svou práci s klienty střediska jako každou jinou práci s lidmi, kde je potřeba individuálního přístupu k dosažení úspěchu. Tím pádem se pojetí úspěchu stává relativní veličinou, protože každý účastník procesu

potřebuje něco jiného a i za úspěch či neúspěch považuje něco jiného. Lidský faktor se tak stává neměřitelnou veličinou, a proto se těžko objektivně hodnotí výsledky práce s klienty, tedy úspěšnost či neúspěšnost intervencí.

Druhý důvod obsahuje konstatování participantů, že nemají přímou zpětnou vazbu svého působení na klienty ve smyslu dlouhodobého efektu a zvnitřnění jejich intervencí. A tak přistupují ke své práci s vědomím, že nemohou všem pomoci, vše zachránit a velkou část zodpovědnosti za výsledek práce kladou na bedra samotných klientů. Zároveň věří, že co se jeví momentálně jako neúspěch, se v budoucnu může proměnit v úspěch. Obrazně řečeno participanti svým působením zasejí v klientech semínko, které může jednou, ve vhodný čas a s vhodnou živnou půdou, vyklíčit. Proto svou práci nikdy neztracují, snaží se udělat pro klienty maximum a neúspěch si nepřipouštět.

Třetí důvod souvisí s vírou ve vlastní schopnosti participantů, tedy s vírou, v jakých oblastech dokážou klienty změnit. Z toho se odvíjí vnímání úspěchu a neúspěchu práce s klienty, protože některé aspekty práce berou jako nezměnitelné, a když se tedy práce nedaří, nedávají to za vinu sobě. Za základ práce považují vůli samotných klientů ke změně, bez ní nevěří, že dokážou dlouhodobě u klientů cokoli změnit. S vůlí klientů věří, že je dokážou pozitivně ovlivnit v následujících oblastech: mezilidské vztahy, možnosti trávení volného času, plnění školních povinností, zájem o školu, sociální dovednosti, práce s emocemi a zvládání negativních projevů v chování, například agresivity.

Naopak nevěří, že mohou děti dlouhodobě změnit, pokud se neupraví nevhodné (rodinné) prostředí a v něm problémové prvky, pokud nepřijde klient pro pomoc včas nebo pokud rodina dítě nepodpoří a při snaze neocení. Práci s klienty negativně ovlivňují nebo znemožňují také následující faktory: vzájemné asympatie, rozličné představy o výsledku a způsobu práce, síla mužských vzorů či vzdor vůči ženským vzorům, špatná konstelace skupiny, do které je dítě zařazeno, nevhodný klient pro středisko, který by potřeboval péči jiného, například psychiatrického zařízení nebo také fakt, že dítě má hluboce zaryté, a tím pádem již nezměnitelné, nevhodné vzorce chování. Také nemusí nastat vhodný čas pro změnu klienta, protože klienti nejsou pro změnu dost vyžralí. A samozřejmě nelze opominout emocionální a energetické rozpoložení participantů a jejich odborné limity.

3.8 Diskuse výsledků a limity práce

Výzkumné šetření se zabývalo zatím neprobádaným tématem, a tak není možné srovnávat konkrétní výsledky jiných, podobných výzkumů s aktuálně zjištěnými daty. Lze konstatovat, že výzkumné šetření potvrdilo mnohé předpoklady z teoretické části práce. Ať už se to týkalo samotné charakteristiky klientů, se kterými participanti ve středisku pracují, či psychické náročnosti profese s akcentem na osobnost pracovníků střediska a potřeby nastavení pevných profesních hranic a způsobů psychohygieny. Nebo i, dle odborníků nejefektivnějších přístupů, které participanti ve své praxi opravdu využívají a pokládají za cestu k úspěchu při práci s klienty. Výzkumné šetření potvrdilo tvrzení Krause (in Kraus, Poláčková et al, 2001, s. 37–38) a Mertina (in Krejčová, Martin, 2010, s. 35), kteří uvádějí, že daná profese postrádá zřetelná kritéria hodnocení, resp. sebehodnocení, a tak se efektivita intervencí zjišťuje obtížně za pomoci různých nepřímých kritérií a nestandardizovaných pozorování. A že výsledné pojetí úspěchu či neúspěchu se může v představách účastníků lišit, což výsledné objektivní hodnocení práce ještě více ztěžuje.

Výzkumné šetření dále přineslo zjištění, že profesní sebehodnocení není oblastí, kterou by participanti cíleně rozvíjeli, ani cíleně realizovali, jak předpokládá Martin (in Krejčová, Martin, 2010, s. 34–39). Potvrdilo se ale jeho tvrzení o vícezdrojovém sebehodnocení a o jeho relativitě, protože samotná práce i její výsledek se odvíjí od vůle a zapojení klientů. Šetření také ukázalo, že se práce participantů s klienty zakládá také na stanovení reálných a měřitelných cílů a míra jejich naplnění představuje ukazatel úspěšnosti práce s klienty. Participanti se shodují s kritérii cílů, které definuje například kromě Mertina i Valenta (2013, s. 134–135, 140–142) nebo Steve de Shazer (in Úlehla, 2004, s. 80–81). Potvrdila se také predikce Švamberk Šauerové (2018, s. 189–200) o nutnosti podpory ze strany vedení pracoviště při realizaci profesního hodnocení zaměstnanců.

K otázce vnímání úspěchu a neúspěchu participantů při práci s klienty bylo zjištěno, že se participanti shodují s výsledky výzkumu Šafránkové a Hrbáčkové (2016, s. 26–34) a stejně jako učitelé pracující na základních školách se sociálně znevýhodněnými žáky věří, že svými schopnostmi dokážou pozitivně ovlivnit učení a chování svých klientů, ale už nevěří, že mají možnost ovlivnit svými schopnostmi nepříznivé vlivy v jejich vnějším prostředí. A naopak se participanti zcela neshodují s výsledky druhého výzkumu Hrbáčkové a Šafránkové (2015, s. 9–21) realizovaným

s pedagogickými pracovníky v oblasti institucionální péče o děti a mládež. Jejich výzkum ukázal, že pedagogičtí pracovníci nejvíce věří, že dokážou ovlivnit svými schopnostmi své klienty v projevech rizikového chování a v jejich vztazích mezi vrstevníky. Naopak nejméně věří ve své schopnosti ovlivnit jejich způsob trávení volného času a školní úspěšnost. Participanti našeho výzkumu se cítí úspěšní ve všech zmiňovaných oblastech.

Závěrem považujeme za nutné poukázat na limity výzkumného šetření. Švaříček (in Švaříček, Šed'ová et al, 2007, s. 25) upozorňuje na nemožnost zobecňovat výsledky kvalitativních výzkumů a na platnost výsledků kvalitativních výzkumů pouze pro vzorek, na kterém byla data získána. Výsledky výzkumu tak nelze zobecnit na všechny pracovníky středisek. Limitem výzkumu se stává také fakt, že byl realizován pouze v jednom zařízení a pouze s částí jeho pracovníků.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo, v teoretické části zmapovat a v empirické části zjistit, jak pracovníci střediska výchovné péče vnímají úspěšnost a neúspěšnost své práce s klienty a podle jakých ukazatelů hodnotí svou práci. Práce reagovala na poznatek, že pracovníci středisek výchovné péče postrádají přímou zpětnou vazbu své práce.

K naplnění cíle práce byla provedena rozsáhlá rešerše odborných zdrojů a bylo realizováno celkem devět rozhovorů s pracovníky střediska výchovné péče, s pracovníky na různých pracovních pozicích a s různou délkou i charakterem zkušeností. Jeden z rozhovorů nebyl nasycen dostatkem relevantních dat, a tak byl z výzkumu vyřazen. Výzkumné šetření přineslo řadu zajímavých poznatků. Vzhledem k tomu, že jsem se zabývala tématem zatím neprobádaným a příliš nerozpracovaným, dovolila jsme si výzkum pojmut jako prvotní sondu do problému, která se snaží vytěžit co nejvíce dat v celé jejich šíři. Výsledky byly prezentovány více široce, než bylo nejspíše potřeba, ale pokládala jsem za důležité přenést pohled participantů výzkumu co nejvěrohodněji a v souvislostech, které v rozhovorech akcentovaly.

Právě proces práce s klienty představuje pro participanty převážně jediný zdroj hodnocení jejich práce a zbývá jim pak jen víra, že vhodným přístupem ke klientům a vhodnými výchovnými a psychologickými metodami jim pomohu nastartovat takové změny, že v budoucnu povedou pohodový a bezproblémový život. Tedy, že v klíčový okamžik udělají správné rozhodnutí. Výzkumné šetření přineslo poznatek, že participant čerpají podněty pro hodnocení své práce s klienty ze tří hlavních zdrojů, kterými jsou zpětná vazba od samotných klientů (přímého i nepřímého charakteru), různé formy sdílení (ať už s kolegy ze střediska či jiných zařízení, nebo se zkušenějšími kolegy z oboru) a z vlastní intuice a zkušeností. Zajímavým zjištěním výzkumu bylo, že participant pro hodnocení své práce v kontextu její úspěšnosti či neúspěšnosti nevyužívají žádných speciálních nástrojů, ale spíše využívají příležitostí, které jim dává samotné pracoviště. Od toho se také odvíjí i frekvence sebehodnocení práce, protože participant se sebehodnotí nepravidelně a častěji v případě neúspěchu při práci s klienty než úspěchu.

Z výzkumného šetření dále vzešlo, že se participantům těžce rozlišuje, co je úspěchem a co je neúspěchem při práci s klienty. Za čímž stojí několik důvodů, například subjektivní vnímání úspěchu a neúspěchu všemi aktéry, neměřitelnost lidského faktoru, (ne)ovlivnitelné faktory, které do práce s klienty vstupují a zdravý přístup k práci, kdy si

pro zachování psychického zdraví nedělají pracovníci ambice, že všechny zachrání. Velkou část zodpovědnosti za výsledcích svých intervencí také přisuzují klientům. Takže se mnohdy snaží si neúspěch ani nepřipouštět. Základ úspěchu práce participantů se zakládá na tzv. rogersovském přijetí klientů a nedirektivním způsobu práce. Za úspěch při práci s klienty, v krátkodobém horizontu, považují každou sebemenší pozitivní změnu v chování nebo přístupu klientů. Za příčinu neúspěchu při práci s klienty viní užité přístupu založeném na moci a síle, despektu, absenci řádu a pravidel a nedůslednost při jejich dodržování. Za neúspěch při práci s klienty považují, když se jim klienty nedaří namotivovat ke společné práci, pocítují pocity bezradnosti a frustrace z práce, anebo když musí být pobyt ve středisku dítěti předčasně ukončen.

Jistě by bylo zajímavé podívat se na chápání úspěchu a neúspěchu při práci s klienty a zdroje hodnocení odděleně a hlouběji u pracovníků střediska ambulantní části a u pracovníků internátní (pobytové) části, protože vzhledem k odlišnému charakteru práce s klienty i zjištěným skutečnostem se jejich pojetí úspěšnosti odlišuje. Byla bych ráda, kdy má práce vedla ředitele či vedoucí pracovníky středisek k větší podpoře svých zaměstnanců v oblasti profesního sebehodnocení a třeba i k inspiraci vypracovat takový plán následné péče pro klienty, aby bylo možné za nějaký čas ověřit výsledky intervencí pracovníků. Po realizaci výzkumu si práce zaměstnanců středisek vážím ještě více a vnímám je za nezbytný článek v prevenci rizikových forem chování u dětí a mladých lidí.

Seznam použité literatury

Knižní publikace

BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav, et al. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.

GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese – tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-394-3.

GILLERNOVÁ, Ilona, KEZBA, Vladimír, RYMEŠ, Milan. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.

GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf. *Nebezpeční moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-302-4.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

JEDLIČKA, Richard, et. al. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

JEDLIČKA, Richard, KLÍMA, Petr, KÓŤA, Jaroslav, NĚMEC, Jiří, PILAŘ, Jiří. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8.

KLEIN, Hans-Michael, KRESSE, Albrecht. *Psychologie – základ úspěchu v práci*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2444-7.

KLIMENT, Pavel. *Zvládací (copingové) odpovědi v pomáhajících profesích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4206-8.

KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra, et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KREJČOVÁ, Lenka, MERTIN, Václav, ed. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.

MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.

MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ZAPLETALOVÁ, Jana, NOVÁK, Petr, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

MORAVCOVÁ, Eva, PODANÁ, Zuzana, BURIÁNEK, Jiří, et al. *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-860-3.

NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika, et al. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

PELCÁK, Stanislav. *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-576-9.

PEŠEK, Roman, PRAŠKO, Ján. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-369-7.

STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce a nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODA, Jan. *Poradenský dialog: vedení poradenského rozhovoru a poradenské skupiny*. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-590-9.

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi: cesta k úspěchu*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0530-3.

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi 3: stres, frustrace a konflikty*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1527-8.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVARŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. 3 vyd. Praha: SLON, 2005. ISBN 80-86429-36-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0695-5.

VALENTA, Josef. *Didaktika osobností a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.

VEČERKA, Kazimír, HULMÁKOVÁ, Jana, ŠTĚCHOVÁ, Markéta. *Mladiství v procesu poruchové socializace* [online]. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2019. ISBN 978-80-7338-184-4. [cit. 25.10.2020]. Dostupné z: <http://www.ok.cz/iksp/docs/458.pdf>

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I.: přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4573-6.

Články

BANDURA, Albert. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 1977, vol. 84, no. 2, pp. 191-215. DOI 10.1037/0033-295X.84.2.191.

BARFORD, Sean, W., WHELTON, William, J. Understanding Burnout in Child and Youth Care Workers. *Child Youth Care Forum*. April 2010, vol. 39, pp. 271-287. DOI 10.1007/s10566-010-9104-8.

HRBÁČKOVÁ, Karla, ŠAFRÁNKOVÁ, Anna. Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. *Sociální pedagogika*. Listopad 2015, roč. 3, č. 2, s. 9-24. ISSN 1805-8825.

JEDLIČKA, Richard. Aktuální úloha středisek výchovné péče při prevenci sociálně patologických jevů a poskytování poradenských služeb. *Speciální pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, 2010, roč. 20, č. 1, s. 32-50. ISSN 1211-2720.

LUSZCZYNSKA, Aleksandra, SCHOLZ, Urte, SCHWARZER, Ralf. The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*. 2005, vol. 139, no. 5, pp. 439-457.

PAVLÍČKOVÁ, Jaroslava. Perspectives regarding the self-efficacy of social activation workers in the Czech system of caring for at-risk children. *Social Education*. 2018a, vol. 6, no. 2, pp. 7-26. ISSN 1805-8825.

PAVLÍČKOVÁ, Jaroslava. Teoretické úvahy o profesní zdatnosti pomáhajících pracovníků působících v sociálně-pedagogické oblasti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2018b, roč. 8, č. 1, s. 42-60. ISSN 1804-526X.

PUNOVÁ, Monika. Práce s mládeží v době nejisté. *Sociální pedagogika*. Duben 2015, roč. 3, č. 1, s. 70-84. ISSN 1805-8825.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna, HRBÁČKOVÁ, Karla. Teacher Self-Efficacy within the Context of Socially Disadvantaged Pupils' Education. *Social Education*. November 2016, vol. 4, no. 2, pp. 19-37. ISSN 1805-8825.

TOMŠÍKOVÁ, Kateřina, SMÉKALOVÁ, Lucie, SLAVÍK, Milan. Reflexe a sebereflexe v oblasti kompetencí: komparativní pohled vysokoškolských učitelů a jejich studentů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2014, roč. 4, č. 3, s. 42-57. ISSN 1804-526X.

ZATLOUKAL, Leoš. Práce se „zakázkami“ v psychoterapii a poradenství – systemický přístup. *Sociální práce*. 2008, roč. 8, č. 3, s. 82-93. ISSN 1213-6204.

Legislativní a metodické dokumenty, včetně dalších internetových zdrojů

KUCHTOVÁ, Dana. Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Praha, září 2007, roč. LXIII, sešit 9, s. 2-3.

Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče ze dne 27. června 2007, upřesňuje podrobnosti týkající se obsahu výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče, organizace péče a podmínek provozu střediska.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027* [online]. [cit. 19.10.2020]. Dostupné z:
https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele* [online]. Školní rok 2019/2020, kapitola I: Zařízení poradenské činnosti, tabulky týkající se středisek výchovné péče. © 2020. [cit. 25.10.2020]. Dostupné z:
<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MYŠKOVÁ, Lucie, et al. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018. ISBN 978-80-7481-223-1 [cit. 12.02.2021]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/t/publikace-ustavka/2018>

Národní ústav pro vzdělání. *Střediska výchovné péče (SVP)* [online]. © 2011 – 2020. [cit. 25.10.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece>

NĚMEC, Ladislav. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.:21291/2010-28). In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. © 2013 – 2020. [cit. 19.10.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

SLOVÁK, Dalibor, PRZECZKOVÁ, Petra, DAŇKOVÁ, Šárka, ZVOLSKÝ, Miroslav, ed. MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Tabelární část. Aktualizované vydání k 15. 5. 2020 [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2019. ISBN: 978-80-7472-168-7. [cit. 25.10.2020]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008312/mkn-10-tabelarni-cast-20200515.pdf>

Vyhláška č. 60/2006 Sb., ze dne 21. února 2006, o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči a o podrobnostech o školení osob žádajících o akreditaci k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost (vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků).

Vyhláška č. 458/2005 Sb., ze dne 10. listopadu 2005, kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče.

Zákon č. 109/2002 Sb., ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Zákon č. 563/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro účastníky výzkumu

Příloha č. 2: Tabulka kategorií a kódů

Příloha č. 3: Rozhovor s participantkou č. 2

Informovaný souhlas pro účastníky výzkumu

Výzkum probíhá v rámci diplomové práce s názvem Pojetí úspěchu a neúspěchu při práci s klienty z pohledu pracovníků střediska výchovné péče, jejíž autorem je Bc. Andrea Kadlecová. Cílem diplomové práce je zjistit, jak pracovníci střediska výchovné péče vnímají úspěšnost a neúspěšnost své práce a podle jakých ukazatelů hodnotí svou práci. Práce se zaměřuje na sebediagnostická kritéria při posouzení svého pracovního výkonu.

Rozhovor bude nahráván za účelem jeho přepisu a následné analýzy získaných dat. Autorka diplomové práce, Andrea Kadlecová, se zavazuje, že bude zachovávat mlčenlivost ve vztahu k účastníkům výzkumu a jejich identifikačním údajům a zachová anonymitu účastníků výzkumu.

Byl/a jsem seznámen/a s podmínkami, cílem a obsahem výše popsaného výzkumu
Andrey Kadlecové.

Souhlasím s dobrovolnou účastí na tomto výzkumu. Dávám své svolení výzkumnici, aby materiál, který jsem jí poskytl/a, použila za účelem sepsání diplomové práce.

Souhlasím s nahráváním mého rozhovoru s výzkumnicí a s analýzou výsledného zvukového záznamu a jeho přepisu. Dávám souhlas k tomu, že výzkumnice může v diplomové práci citovat informace, které jí poskytují, v anonymizované podobě.

Byl/a jsem seznámen/a, že nahrávky budou po přepsání rozhovoru smazány.

Rozumím tomu, že pokud se v průběhu rozhovoru objeví pro mě obtížná témata, mohu odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo kdykoliv ukončit rozhovor. Stejně tak mohu kdykoliv ukončit spolupráci na výzkumu.

Svým podpisem stvrzuji výše uvedené.

Jméno účastníka výzkumu:

.....
Podpis účastníka výzkumu

Datum:

Kontaktní údaje na autorku diplomové práce:

Jméno: Bc. Andrea Kadlecová (studentka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, katedra Pedagogiky, oboru Sociální pedagogika)

Email: kadlecova24@seznam.cz

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Tabulka kategorií a kódů

Kategorie	Významové kódy	Kategorie	Významové Kódy
Práce s lidmi	Vyvážení požadavků Živé děti Předešlé zkušenosti Vlastní děti Respekt k individualitě Rozmanitost klientů Stejné problémy Nebát se	Hlavní problémové oblasti dětí a jejich příčiny	Puberta Krize rodiny Rozdílné výchovné styly Problémy ve škole Nerespektování autorit Nástrahy současné doby Neorganizovaný volný čas Vliv vrstevníků Poruchy chování Psychiatričtí klienti Vztahové problémy Odevzdanost osudu Potřeba vztahu Nedůvěra k dospělým Nešťastné dítě Malé sociální dovednosti Nízká sebehodnota Povrchní vnímání osobního úspěchu Úprava pravdy Adoptované/pěstounské děti
Rodina jako základ všeho	Nepřijetí rodinou Stagnace rodiny Práce s celou rodinou Nespolupráce rodičů Závadné prostředí Přijetí odpovědnosti Vůle pro změnu Podpora dítěte Nezájem rodičů Špatné vzory Intenzivní spolupráce Úprava prostředí Negativní hodnocení	Víra v dobrý konec klientů	Nezměřitelnost pracovních výsledků Zaseté semínko Absence zpětné vazby Pocit frustrace Nepředjímat Smíření se s podmínkami Vzájemné povzbuzování Strávený čas Žádná zpráva = dobrý konec
Rogersovské přijetí dětí jako základ práce i úspěchu	Ocenění snahy Sdílení zkušeností Nemoralizovat Lidský přístup Hledání zdrojů Převaha kritiky Neodsuzující přístup Vcítění se Zapojení se do činnosti	Nedirektivní způsoby práce jako cesta k úspěchu	Nefungující pozice síly Otevřená komunikace Přijetí důsledků svých činů Omezené možnosti rodičů Spektrum výchovných nástrojů Navázání vztahu

	<p>Vzory chování Zájem o klienta Obyčejný člověk Autenticita osobnosti Nepovyšování se Respekt</p>		<p>Motivace k práci Dobrovolnost Nepředbíhat klienty Partnerský přístup Provázení Přenášení zodpovědnosti Uzavírání dohod</p>
Víra ve změnu klientů	<p>Zprostředkování zkušenosti Získání nadhledu Zájem o školu Práce s agresivitou Mezilidské vztahy Způsoby trávení volného času Poznání a ventilace emocí Čas na odpočinek Rekonstrukce vztahů Bezpečné prostředí Individuální problémy</p>	Úspěšné pedagogické a psychologické způsoby práce s klienty	<p>Nácvik praktických dovedností Unavit Nastavení hranic Důslednost Laskavá důslednost Trpělivost Práce tady a teď Síla zážitků Osobní invence Přímo k věci Individuální čas Spravedlivý přístup</p>
Pocit úspěchu	<p>Očekávané chování Vzájemné souznění Přidaná hodnota Vyjádření pocitů Zlepšení mezilidské komunikace Spokojenost rodiny Pozitivní změna v rodině Zodpovědný přístup Změna motivace Říkání pravdy Hrdí návštěvníci Naplněná zakázka Navázání vztahu Důvěra v pracovníka Změna názoru/přístupu Aktivita rodiny Sebereflexe klientů Stmelený kolektiv Řešení sedne Den bez krize Posun dítěte Odpočinek Nové možnosti Naučení dovedností Pochvala od nadřízeného Úspěch kolegů</p>	(Ne)ovlivnitelné faktory ovlivňující úspěšnost práce	<p>Osobní asympatie Klient nechce Rozličné představy Protipřenos Špatné emocionální a energetické rozpoložení Pracovník neví Převaha žen Málo personálu Nevhodná skupina Koedukovaná skupina Pro jiné zařízení Nevhodný čas Pozdní příchod Nevhodné prostředí Neměnné názory</p>

	Zlepšení mezilidských vztahů Nezištný projev tolerance		
Pocit neúspěchu	Stále roztěkaní Marná snaha klientů Nespolupráce Pochyby Stagnace situace Zhoršení situace Práce za klienty Ukončení spolupráce Bezmoc Rozkol v týmu Předčasný odchod Špatná práce se skupinou Nezvládnuté emoce	Způsoby psychohygieny	Nemožnost neúspěchu Neočekávat Znalost limitů Zachování hranic Realistická sebereflexe Zdravý odstup Těžké osudy Braní si práce domů Celoživotní vzdělávání Potřeba profesní výzvy Týmová podpora Zdravá sebekritika
Kritéria cíle a jeho role	Reálný cíl Konkrétní cíl Měřitelný cíl Přání a možnosti dětí Naplněný cíl jako úspěch Směr práce Vyjasnění rolí Aktualizovat cíle Potřeby okolí dítěte Momentální situace Časové ohraničení Možnosti pracovníků	Zkušenost a vlastní intuice jako zdroj hodnocení	Vnitřní pocit Sebehodnocení v myšlenkách Časté hodnocení v začátku Poučení se zkušeností Těžký začátek Pocit selhání Získání nadhledu s věkem a zkušenostmi Osvědčené metody Nadbytečnost vnějšího hodnocení
Různé formy sdílení jako zdroj sebehodnocení	Intervize – rozmluva s kolegy Podpora kolegů Inspirace kolegy Supervize Zpětná vazba Roční hodnocení Týmové porady Hospitace v zařízení Hospitace vedoucích/kolegů Negativní sdílení Zkušenější z oboru Odborná literatura	Zpětná vazba od klientů jako zdroj sebehodnocení	Poděkování Chvála Chování dětí Děti hodnotí Bodový systém Překvapivé hodnocení Doporučení Spolupráce institucí Hmatatelné výsledky
Frekvence sebehodnocení	Nepravidelně a neřízeně Po každém klientovi Pracovní vytíženost V průběhu pobytu Při neúspěchu		

	Při komunikaci s kolegy Interval porad a supervizí Neustálé hodnocení		
--	---	--	--

Rozhovor s participantkou č. 2

Jaký je Váš rok narození?

80

Jak dlouho pracujete ve středisku?

12 let.

Na jaké pozici pracujete?

Tak teďkon jsem vlastně jako etoped pro pobyt, takže pobytový etoped, a předtím jako vychovatelka.

A co tyto pozice ve stručnosti obnáší?

No tak, vychovatelka je vlastně v přímým kontaktu s dětma vlastně ve svých službách nebo při denních činnostech. A co se týká etopedický práce, tak je to vlastně spolupráce jak s rodičema, tak s dítětem.

Máte ještě jiné pracovní zkušenosti s klienty s negativními projevy v chování nebo poruchami chování?

Hm, jenom tady. Jenom tady ve středisku.

Jakou vysokou školu jste vystudovala?

Speciální pedagogiku, Praha, na UJAKu.

Prošla jste například některým sebezkušenostním či psychoterapeutický výcvikem nebo jiným speciálním kurzem, který pokládáte ke své práci za přínosný?

Teď jsem ve výcviku druhým rokem, vedení třídních skupin.

Jak byste charakterizovala klienty, kteří dochází do střediska? Jakými společnými znaky byste je charakterizovala?

Tak jsou to většinou lidi, který teda přicházej s nějakým problémem, který potřebujou nějakou radu, který potřebujou nějakou pomoc v tom, jak buď s dítětem spolupracovat nebo jakým směrem se maj ubírat. Někdy je ta spolupráce třeba jenom jednorázová nebo krátkodobá a někdy je prostě na dlouhý čas. Samozřejmě je tam taky, velkou roli tam taky hraje to, jakej vlastně psychoterapeutickéj nebo vůbec terapeutickéj jakoby vztah, s tím klientem vlastně se utvoří, aby byla ta práce prostě k něčemu.

A kdybyste měla charakterizovat klienty, se kterými pracujete dlouhodobě?

Když je to práce jako fakt jako dlouhodobá, což se budeme bavit vo nevim, vo roce třeba, kdy sem třeba docházej, tak mi mnohdy přijde, že už je to jen takový setrvačný a že si choděj třeba rádi popovídat nebo sdílet to, co se jim daří nebo co sem jim nedaří a že už vlastně, že sem vlastně chodě, tak jako i rádi. Že to není úplně jako daný befelem, ale tím,

jakože jsou jako dlouhodobý už klienti, tak sem prostě chodí rádi, no, mám někdy pocit. Jo, tak někdy ne, ale ve většině případů to mám tak, že jakoby jo. Že to tak je.

A jaká specifika sebou práce s takovými klienty nese, jestli nějaká teda?

Určitě jako specifikum беру to, jaký vztah si vopravdu jako navážeš s tím dítětem. A protože vlastně nějaká jako práce, pokud má být jako efektivní, tak pracuješ pouze se vztahem jako s tím dítětem. Jo, že v momentě, kdy to dítě s tebou nechce mluvit nebo odmítá sem chodit, tak prostě to je špatně, jo. Musí ti klienti vlastně být motivovaný k té práci, ať už to jsou děti nebo i ty dospěláci. Jo, že když je to fakt nařízení třeba z nějakýho úřadu, ať už je to OSPOD, nebo nevím, probačka mediačka, tak fakt je to jako náročný, protože sem chodí vlastně splnit jenom tu povinnost, ale není to vo tom, že by třeba chtěli.

Když nechtějí, tak s tím asi nic neuděláte, že?

Pokud nechtěj, tak s tím jako nemáme, co dělat. Takový ještě jako specifikum je, když ti vlastně jako říkají pravdu, že hm, že jim mnohdy vlastně, si tu pravdu upravují, jak potřebují nebo to zní jako idylicky a třeba ty zprávy z těch úřadů jdou úplně jiný, nebo ze školy domovský, jo. Pak tam jsou jako průšvihy a vlastně voni ti přijdou s tím, že tady, že se vlastně nic neděje, problém nemají.

Podle čeho se pak teda orientujete?

My se orientujeme podle toho, s čím ty lidi jako přicházejí, jo. Nerada konfrontuju s tím, že mám jako jiný informace, ale snažím se samozřejmě s nima mluvit vo tom, proč teda třeba jsou na tom úřadě, proč je kontrolují, a tak.

A když dlouhodobě nespolupracují, nejsou motivovaní, můžete spolupráci ukončit?

Jasně. Tak si to s rodičema prostě domlouváme a tu spolupráci ukončíme, protože vlastně to není efektivní.

Takže pracujete na dobrovolné bázi, pokud to teda není někde nařízený befelem?

Přesně tak. A my jedeme na bázi dobrovolnosti.

Jak je pro Vás práce s těmito klienty náročná?

No, samozřejmě, že za každým, kdo sem přichází, se nese nějaký příběh, nějaká životní zkušenost a mnohdy si vo těch věcech jako přemýšlí třeba i doma, anebo fakt to jsou třeba jako náročný konzultace, kdy vopravdu, to mají některý lidi hodně těžký, teda. Jo, že to je fakt jako masakra a fakt to má někdo jako blbě nalajnovaný, když to tak jako hloupě řeknu, a fakt to jsou jako těžký případy.

To chápu, že si to pak člověk nese, když pracuje s tak těžkými osudy.

Nějak jako, někdy si to nesu. Anebo samozřejmě to sdílíme, jako třeba na supervizi, jo, kdy máme ambulantní supervizi a tam si vlastně jako můžu vzít ty ambulantní případy a tam vlastně se na to díváme z jinýho úhlu pohledu.

Ted' už se můžeme podívat konkrétně na Vaše pojetí úspěchu při práci s klienty, tedy dětmi a mládeží. Na čem podle Vás stojí úspěch při práci s takovými klienty, kteří do střediska dochází?

Na čem stojí úspěch? Nevim, jestli se dá úplně říct jako úspěch, jo. Pro mě je třeba jako dobrá zpětná vazba to, že ta rodina je spokojená. Že se změní třeba jenom něco málo a v mnoha očích to nemusí bejt jako úspěch, ale třeba je stačí jenom nasměrovat nebo jim dát jinej pohled na věc a je to úplně jako jiný, jo. Takže nevim, jestli je to úplně úspěch, teda, nebo jestli dá mluvit vo úspěchu, jo.

Rozumím, ona to je drobná nuance, že jo, může to být malá změna ...

Hele, můžu z toho mít dobrej pocit, jo, můžu to brát jako velký vítězství a mnohdy to tak někdy je, že vlastně si říkám, že to je jako obovskej kus práce, který třeba ta rodina jako udělala, ale jim to tak třeba nepřijde. Anebo to vůbec nevnímaj, protože voni to vlastně žijou pořád, oni pořád maj ty problémy a pořád se to točí, ale třeba v mejch očích nebo s jiným nadsledem jim vlastně ukazuju, co tam vlastně třeba bylo už dobře, jo, a to jsou takový ty drobný věci, který potom jako, z kterejch mám dobrej pocit třeba. A někdy to je vlastně i o čase, jo, že ocud prostě vodcházej třeba děti, který my i vyloučíme, ale ve finále, třeba za rok se dozvíme, že fungujou, že prosperujou, že se jim daří, a tak to potom je jako ten úspěch možná, jo, že fakt se jako něco zlomilo, ale zase to má spoustu proměnejch, je to nějakým jako vývojem toho dítěte, vývojem tý rodiny může se tam změnit spousta věcí, jo, takže bych to úplně nebrala, že to je jako zásluha tady. My jim vlastně jenom jako poradíme nebo podpoříme nebo řeknem, co se nám třeba zdá jako blbě.

To přesně říkala Vaše kolegyně, že se zaseje pomyslné semínko, které buď vyroste nebo ne, časem.

Jo, někdy shnije. Když nemá tu správnou živnou půdu kolem sebe, tak ani vyrůst nemůže.

Jaké způsoby odborné práce s klienty či jaký přístup je podle Vás pro úspěch při práci s klienty stěžejní? Něco už jste říkala, chcete něco ještě dodat?

Klíčovej je vztah.

Věříte, že dokážete klienty změnit, zlepšit jejich chování či životní směřování?

To si myslím, že nejde. Můžeš je nasměrovat, ale musej zase chtít nějakou změnu nebo prostě chtít něco, ale ve většině případů to tak prostě není, protože jim zasahuješ do něčeho, na co jsou zvyklí, co maj rádi nebo možná neradi, ale prostě jedou v těch

stereotypech a zároveň záleží taky na tom vlastně, z čeho i ty rodiče vlastně jako vzešli a co předávají těm dětem, jo. Takže těžko někomu asi vysvětlovat, že by to dítě neměl bít, když byl sám bit, jo, takže to je fakt jako těžký.

Jaký máte pocit, když musíte pracovat s dítětem se špatným rodinným zázemím?

Jako když jsou nespolupracující rodiče?

Ano, třeba, když prostě vidíte, že problém toho chování dítěte tkví tam?

Zase, rodiče jsou zákonní zástupci. V případě, že vlastně jakoby vyhodnotím, že ty rodiče jako úplně nespolupracují, tak si je pozvu zvlášť, promluví s nima v rovině dospělácký, jo, a pak to můžeme přenášet jakoby k tomu dítěti. Ale bez dohody s těma rodiče já vlastně jako nezmůžu nic. A když ty rodiče nebudou chtít spolupracovat, tak prostě nebudou. Když budou vobjednaný na schůzku, tak na ni nepřijdou.

Takže vlastně, když to bojkotují ti rodiče, tak ukončujete spolupráci?

Ano. A je to vlastně i v rámci pobytu, že když pak je jeden nespolupracující třeba rodič, tak buď to převezme ten druhý a nějak se o tom jako domlouváme, ale vyžadujeme vlastně spolupráci, pokud je to možný, obou dvou rodičů, jo. Špatný přenášení informací z jednoho rodiče na druhýho, jeden si upravuje něco k obrazu svému, že tomu druhýmu, jo, nebo prostě si vymýšlí a není to úplně jako dobře. A kdo v tom lítá je zase to dítě a my pak hasíme.

Co pro vás konkrétně znamená úspěch při práci s klienty?

Úspěch, u mnohých klientů je i to, že sem vlastně jako vůbec dorazej. Že sem přijdou na to setkání nebo úspěch je vlastně možná i to, že to máme tak, že se třeba vmluvěj, když na to setkání nemůžou přijít nebo si volaj pro nový termín jo, že jako fakt jako jsou zodpovědný, tak to mi přijde jako úspěšný, protože samozřejmě tím, že jsme jako bezplatná služba, tak to mnoho jako lidí vnímá tak jako, že vlastně jako můžou, ale nemusej a nemaj žádný pokuty za to, když nepřijdou, jo. Takže vlastně úspěch je jenom to, že se třeba vmluvej, že jsou třeba nemocný nebo že jim nejel vlak nebo že volaj, že maj zpoždění. A to mi přijde jako dobrý.

A při dlouhodobější práci, co Vám přijde jako úspěch?

Tyjo, to je těžká otázka. No to vlastně asi jako takhle nejde úplně říct, protože samozřejmě těch lidí, který jako projdou je velká jako spousta. Úspěch je třeba i to, když prostě není nikdo motivovanej vůbec z těch dětí a nám se ho podaří jako namotivovat, tak to si myslím, že je jako úspěch. Že proto, aby jako něco začalo dělat nebo aby s náma spolupracovalo, aby nějak jako fungovalo, třeba šlo na pobyt nebo něco takovýho, že to jsou fakt jako velký zásahy i vlastně do toho rodinýho, no. Úspěchem je vlastně fakt to,

když nám tu říkaj jako pravdu, když třeba bereme anamnézu nebo něco takovýho, jo, že nezamlčujou ty věci, protože se i mě jako mnohdy stalo, že jsem se některý věci dozvěděla fakt až po roce. A to vlastně pak si říkáš, jasně, tak odsud to třeba jako pramenilo, kdybych to věděla, tak se směřuješ úplně nějak jinak a nekroužíme jenom kolem, no.

Ono to je asi kus od kusu, jiné, že. Každý má jiný problém, vnímá úspěch jinak ...

Určitě. A úspěch je možná i to, když se jako uvědoměj třeba i ty rodiče, že vlastně maj doma jako individualitu, že nejde udělat jeden recept, taková kuchařka, která by vlastně jako všechno spravila nebo srovnávaj ty děti mnohdy, tak když je nesrovnávaj, tak to si myslím, že je taky úspěch. Neporovnávaj se vlastně jako s jinejma třeba lidma nebo nestyděj se vlastně nějak jako pracovat na sobě. Anebo když jako otevřeně řeknou, že sem jako choděj a že to dítě je tady na pobytu, protože zase moje zkušenosti jsou ty, že třeba rodiče ve škole řeknou, že jede do lázní. Jenom proto, aby nebyla vostuda a lidi si vo nich jako něco nemysleli. Jo, tak to mi přijde taky nefér, jak má pak to dítě hrát fér hru, když ty rodiče nehrajou fér, jo. Takže to jsou takový věci, který když jsou čistý, tak jsou pak jako možná úspěšný nebo úspěšnější nebo něco takovýho. Takže čistá hra.

Tyhle maličkosti Vás asi drží nad vodou, že. Protože kdybyste je neměla, tak to asi rovnou můžete zabalit, že jo?

Nezachráníme všechny.

Co podle Vás stojí za neúspěchem při práci s klienty?

Za neúspěchem stojí nemotivovanost. Když jsou fakt jako dohnany sem nějakajma fakt jako úřadama, školou nebo jenom proto, aby si splnili nějakou jako čárku, že někam jako došli, ale je to vlastně jako k ničemu, to je jako bez nějakýho výsledku, takže tak.

Jaké způsoby odborné práce s klienty či jaký přístup podle Vás přináší neúspěch při práci s klienty?

To je individuální. To se nedá takhle jako říct, na někoho platí vlidný slovo, na někoho platí jasně nastavenej řád a pravidla, na někoho platí to, že se společně domluvíme, že uděláme nějakou dohodu, někdo fakt jako potřebuje jasně to mít napsaný, srozumitelně, jo. A to je různý. To je člověk od člověka, to asi nejde říct jako úplně jednoznačně.

Rozumím, určitě. Co pro vás znamená neúspěch při práci s klienty?

Co znamená. Hm. Asi to, že si možná přemejšlim nad tím, co jsme mohli udělat jako jinak, jestli bylo něco, co se třeba podcenilo nebo co by tam mohlo hrát ještě jako nějakou hru, nebo nějakou roli, ale samozřejmě záleží i na tom, samozřejmě s jakou energií, s jakým jako rozpoštěním vnitřním tam jako zrovna vstupuješ ty, protože když nemáš úplně jako sílu, seš unavená, nemocná nebo cokoliv, máš nějaký jako starosti, tak si myslím, že pak

tomu nejseš jako schopná dát jako úplně jako maximum a pak přesně můžeš mít jako pocit neúspěchu. Jo, že ta energie je úplně někde jinde. No. Že je potřeba o sebe pečovat.

Při jakých situacích, stavech klienta či změnách na straně klienta pocítujete neúspěch při práci s klienty?

Kdy pocítuju neúspěch? Když, a vztáhnou to k těm dětem třeba pobytově, kdy fakt mám pocit, že jako makaj, že vopravdu se jako mění spousta věcí a ty rodiče si toho nevšimnou. Nebo to nechtěj slyšet nebo to nevidí jako někdo jinej nebo, jo, že tak to mi přijde jako neúspěch. Ale jako za to dítě prostě, jo, tak to mi přijde jako neúspěch. Ale ne jako třeba můj vnitřní, možná i můj vnitřní, nevím, ale takhle jsem vlastně nad tím jako nepřemejšlela, ale přijde mi, že fakt, když se jako snažej, tak je potřeba je jako ocenit.

A vnímáte něco jako vyloženě prohru?

Tak ty děti sem přicházejí vlastně s těma problémama, s kterýma sem přicházej. Nevím, jestli to jde říct jako prohru, možná prohru je to, když se jako o něco snažíme a vono to ve finále jako skončí blbě. Možná prohru, možná jako něco, co zas jako někdo chce si vyzkoušet něco jinýho, možná jenom jako blbá konstelace, jo, každému to časově sedne třeba jinak. Kdyby to bylo v jinej čas, bylo by to úspěšný, teď je to třeba neúspěšný a zase naopak. Jo. Teď se nedaří, kdyby to bylo v jinej čas, mohlo by to bejt úplně jinak. Takže ono vlastně to asi nejde takhle jako říct.

Dobře. Co se musí stát, abyste si řekla, že vaše práce s klientem byla neúspěšná?

V něčem je to opakování, chcete něco dodat?

Hele, kdy nechoděj třeba, byla neúspěšná, protože se neomlouvali ze setkání, musela jsem to ukončit nebo prostě se v té rodině děje něco, že pak spolupracujou s jinejma úřadama a řešíme to prostě jinou cestou, jo. Fakt, to si myslím, že je jako velkej neúspěch. Nebo neúspěch, to se úplně jako nedaří, no. Protože na to jsou dost silná slova, úspěch jako neúspěch a každý máme nějak tu míru jako někde jinde, no, si říkám, jo, že pro mě to může být úspěšný, pro někoho vůbec a zase naopak. A to bych se zas opakovala, že jo. Takže, takže tak.

Podle odborné literatury stojí za úspěchem a vůbec za realizací hodnocení práce s klienty stanovení měřitelného a reálného cíle. Co si o tom myslíte?

Měřitelný cíl ... Já vlastně tím, že vlastně připravuju ty pobyty, tak my si dáváme s dětma cíle a vždycky se bavíme o tom, aby ty cíle byly reálný, nikdy tam nedáváme nic, co se nedá jako splnit v rámci třeba toho pobytu, ať už se to týká nějakých povinností, zlepšení známek, jo, to jsou věci, na kterých ty děti vlastně jako můžou nějak jako pracovat, a který jsou vlastně trošku jako měřitelný tím, jak jsou tady pod permanentním dohledem.

Jo, ale takovej nesplnitelnej cíl, co mě třeba napadá, abych byl hodnej ve svý domovský škole, no tak to je neměřitelný. To já jako nemůžu zaprvý ovlivnit, nemůžu na něj nějak jako působit a jsou to až takový jako vzdušný zámky. No, tak to si říkám, že určitě a děláme reálný cíle s dětma.

Jak by podle Vás měl dobře definovaný cíl společné práce s klienty vypadat?

Musí bejt reálnej a musí vycházet z toho dítěte. Jestliže já si budu dávat za cíl jako rodič něco jinýho, než to dítě chce nebo potřebuje, tak se nikdy nesetkáme, nikdy se nepotkáme v tom, abysme si jako v tomhle tom rozuměli, jo. Když já budu po dítěti vyžadovat, aby hm, a bude to můj cíl, aby se denně dvě hodiny učilo, když vím, že nebo když von má kapacitu na půl hodiny, tak to bude nenaplněnej a nereálnej cíl. Dvě hodiny nikdo nebude sedět u výuky třeba nebo odpoledne, jo, při nějaký jako přípravě do školy, to tak je. Takže reálný cíle, ano, věnovat se škole, ale 30 minut třeba, jo, v pravidelných nějakých jako časech, ale nedávávat tam jako takovýdle velký věci.

Ted' se tedy obrátíme k tomu profesnímu sebehodnocení. Zajímá mě, z jakých zdrojů čerpáte pro hodnocení své práce s klienty?

Tak my vlastně jednou za čas máme setkání s naší paní vedoucí, kde vlastně se nějak jako sebehodnotíme a zároveň dostaneme nějaký jako hodnocení samozřejmě naší práce. Hodnocení vlastně, nebo kdy se vlastně o to bavíme, tak jsou přesně supervize, jo, že si řekneme, jo, tak to bylo fakt jako dobrej počín, nebo si řekneme, jo, tak to se úplně třeba nepovedlo, tak to si myslím, že jako hodnocení jako přichází a zároveň samozřejmě přichází hodnocení někdy i vod těch lidí, jo. Že fakt jako poděkují, jsou jako rádi, že se jako něco podařilo, jo, nebo tě voceněj třeba, nevím, malou kytíčkou nebo něčím a jsou vlastně za tu spolupráci vlastně jako rádi, jo, takže to je nějaký jako, zpětná vazba možná i nebo prostě nějaký jako hodnocení, ale nemáme jako klienta, co známku, co klient to známka, jako že by tam bylo, ano splnila jsem za dvě, to tak jako není, no.

A používáte třeba nějaké speciální metody nebo nástroje pro to sebehodnocení?

Máme dotazníky.

Jak často sebehodnotíte Vy sama svou práci s klienty?

Někdy v tejdnu pětkrát a někdy, když to jako hezky plyne a máš tak jako, tak třeba, já nevím, jednou za měsíc. Nevím, to prostě přichází tak jako samo. Jo, že bych si jako cíleně řekla, budu se jako každý týden jako sebehodnotit, tak to tak nemám teda, jo. A většinou přichází ta zpětná vazba, jo, že jo, tohle si udělala dobře, díky, tohlenc jsme si jako zařídili, to máme, my s tím jako vlastně jako pracujeme, je nás tady jako málo. Máme ty

porady a vidáme se celkem často, tak si ty věci jako předáváme, takže máme okamžité zpětnou jako vazbu, není to nikdy, že by něco jako vyšumělo nebo tak.

A zhodnotíte třeba každý svůj den, jestli byl úspěšný nebo ne?

Hele, takhle asi úplně ne, takhle asi ne.

Tak jo, za mě je to takhle všechno. Chcete k tématu ještě něco dodat? Ať už k úspěchu, neúspěchu nebo sebehodnocení?

Asi ne. Jo, tak, že jo, tak to jsou věci, který žijeme každé den. A asi to je jako jiný, když na nějaký pozici nebo někde jako člověk začíná, tak si to jako hodnotí víc jako probírá všechny ty věci, pak už to jede trochu taky nějakou setrvačností nebo nějakou zkušeností a ty zkušenosti jsou jako k nezaplacení, ty jako, ty jsou nejdůležitější. Jo, že fakt se z některých věcí můžeš poučit nebo no. Třeba, já jsem, když jsem začínala třeba, tak já jsem se snažila jako každému rodiči vycházet vstříc, dávat jim termíny tak jak, ne, teď už to mám prostě tak, přijdete, přijdete, nepřijdete, nepřijdete, udržovat hranice jo, protože se mi stávalo, že mi volali, a co vo hodinu a když jsem měla volno, tak sem je tam jako nechala, dobře, tak přijďte vo hodinu dýl, jo, že fakt si jako a to se jako taky člověk musí naučit, jo, říkat, ne, já tady prostě ten den nejsem, můžeme se vidět prostě jinej den, jo. A samozřejmě, někdy se snažím vyjít vstříc, to ne, že bych jako tvrdě si jako stála za svými termíny, to vůbec ne. Ale některým lidem je to prostě potřeba takhle nastavovat, jo, vůbec těm, který ty pravidla prostě jako nedodržují, nastavený je nemaj, neposílají děti do školy nebo já nevím, prostě, nevstávají kdy maj a podobně. Jo, takže to si myslím, že se fakt jako člověk musí naučit. No a fakt jako držet si, udržet si to, no, protože to je strašně jako, je to náročný. A mnohdy fakt jako je člověk pod velkým tlakem a nejhorší pak je, když každé z těch rodičů vlastně na tebe působí nějak jinak, každé potřebuje něco jinýho. Takže taky, nejlépe, aby tady byli oba dva, trvám si na tom, jo, buďte tady oba, ať slyšíte ty informace a třeba bez toho dítěte, to je fakt jako, ať se můžou třeba i pohádat, pro mě to je nějak jako čistší, než když tady budu mám vyprávět něco jinýho, tátovi něco jinýho a ve finále jako se stejně jako nedomluvěj a ve finále z toho vznikne to, že já jsem jim předávala každému jiný a rozdílné informace. To už mi za to nestojí, takže společně.

Moc Vám děkuju za rozhovor!